بسم الله الرحمن الرحيم

الاسم: منتهى أحمد سالم العويضات.

الكلية: العلوم التربوية.

التخصص: علم نفس تربوي.

السنة: 2006.

النقال: 00962795742383.

00962795494884.

العنوان البريدي: القادسية، الطفيلة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب 66666.

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة

إعداد الطالبة
منتهى أحمد سالم العويضات

إشراف
الدكتور علي الهنداوي

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجـــة
المـــاجســـتيـــر فـــي علم النفس التربوي
قســـــم الإرشــــــاد والتربيـــة الخــاصة

جامعة مؤتة، 2006

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (14)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالبة منتهى أحمد العويضات الموسومة بـــ:

أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بدافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **علم النفس التربوي.**

القسم: الإرشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
د. علي فالح الهنداوي		2006/5/11	مشرفاً ورئيسا
د. عبدالله عبدالغفور الصمادي		2006/5/11	عضواً
د. محمد إبراهيم السفاسفة		2006/5/11	عضواً
د. نائل محمود البكور		2006/5/11	عضواً

عميد الدراسات العليا

أ.د. أحمد القطامين

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الاردن
الرمز البريدي: 61710
تلفون: 99-03/2372380
فرعي 5330-5328
فاكس 375694 03/2
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى والديَّ وإخواني وأخواتي، إلى من صبر معي وعلَّمني الجلد والإصرار والمثابرة، إلى من وقف إلى جانبي وشد على كتفي، إلى زوج المستقبل، وشريك حياتي، إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع.

منتهى أحمد العويضات

الشكر والتقدير

بعد الحمد لله والصلاة والسلام على نبيه قال تعالى :" لئن شكرتم لأزيدنكم"، أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتور علي الهنداوي على قبوله الإشراف على هذه الرسالة ومتابعتها خطوة بخطوة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الدكتور نايل البكور، والدكتور عبدالله الصمادي، والدكتور محمد السفاسفة، لما قدموه من ملاحظات قيمة أثرت هذه الدراسة، كما أوجه شكري وتقديري لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع.

منتهى أحمد العويضات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بدافع الإنجاز عند تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة

منتهى أحمد العويضات

جامعة مؤتة، 2006

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات والنوع الاجتماعي في الدافع نحو الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا للعام الدراسي (2006/2005) في مدارس محافظة الطفيلة.

وهدفت أيضاً الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: "هل هناك فـــروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha=0.05$) لكل متغير من متغيرات الدراسة المتمثلـــة في متغير التنشئة الأسرية، ومستوى مفهوم الذات، والنوع الاجتمـــاعي والتفاعـــل بينهما في دافع الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا؟".

استخدم تحليل التباين (2×2×2) للإجابة على أسئلة الدراسة حول متغيراتهـــا وتفاعلاتها، وقد بلغ عدد أفراد العينة التي أخضعت إجابتهم للدراسة والتحليل (351) موزعين إلى (182) تلميذاً و(169) تلميذة، في محافظة الطفيلة، طبق عليهم مقياس التنشئة الأسرية، ومقياس مفهوم الذات ومقياس دافع الإنجاز.

وأظهرت نتائج تحليل التباين (2×2×2) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم دافع الإنجاز تبعاً لأساليب التنشئة الأسرية، ووجود فـــروق ذات دلالـــة إحصائية في دافع الإنجاز تبعاً لمفهوم الذات، وأظهرت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق في متوسط إجابات الطلبة على متغير دافع الإنجاز تبعاً للتفاعل بين أســـاليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والنوع الاجتماعي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تشابه البيئة الاجتماعية والظروف الأسرية لدى التلاميذ.

Abstract

Ways of Familial Nurture and the Ego Concept and the Relation of Both with Achievement Motivation in the Students of the Higher Primary Stage in the Schools of Al - Tafeileh Governorate

Muntaha Ahmed Al - Oweidhat

Mu'tah University, 2006

This study aimed to identify the relation of the familial nurture ways , the level of ego concept and social class in reality towards achievement in the students of higher primary stage for the school year (2005-2006) in the schools of Al-Tafeileh Governorate .

Moreover, The study aimed to answer the following question: "Are there significant statistical differences at the level (α= 0.05) for each of the study variables represented in the familial nurture variable, the ego concept, the social class and the interaction between them in the achievement motivation of the students of higher primary stage?

The Multivariate Analysis (2x2x2) was used to answer the study question on its variables and interactions, the number of subjects in the study sample was (351) distributed into (182) male students and (169) female students in Al-Tafeileh Governorate whom their responses undergone the study and analysis , also the familial nurture scale was applied as well as the scales of ego concept and achievement motivation.

The results of multivariate analysis (2x2x2) showed no significant statistical differences in the concept of achievement motivation according to ways of familial nurture , and showed significant statistical differences in the concept of achievement according to ego concept, also the results showed no difference in the mean of students responses on the variable of achievement motivation according to interactions between ways of family nurture and ego concept and gender. This result can be related to the similarity of the social context and family conditions of the students.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يمثل دافع الإنجاز (Achievement Motivation) أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل ويمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر (قشقوش، 1979)، ويعد موضوع دافع الإنجاز من الموضوعات القليلة في علم النفس التي جذبت اهتمام عدد كبير من الباحثين، ويعد في مجتمعات كثيرة أساس التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي، ونتيجة للاهتمام المتزايد فلقد صيغت أسس نظرية الدافعية للإنجاز وغدت حجر الزاوية في النمو الاقتصادي، وهدفاً في بعض برامج تطوير الأفكار التي يمتلكها الفرد (تركي، 1988).

ودافع الإنجاز ليس له أصول فسيولوجية، بل هو دافع مكتسب من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة، ومن خلال خبرات الفرد، وأنواع من السلوك تتصف بالمنافسة والسعي وراء التفوق، والرغبة في تحقيق المهام الصعبة والاستمرار في أدائها. لذلك فإن دافع الإنجاز يتأثر بعدة عوامل، منها القيم الثقافية السائدة والدور الاجتماعي للأفراد، والعمليات التربوية في النظم التعليمية للدولة، والتفاعل بين أفراد الجماعة، وأساليب تنشئة الأطفال (أبو علام، 1993).

وتجدر الإشارة إلى أن عملية التنشئة الاجتماعية والظروف الأسرية قد تؤثران في التطوير الإيجابي أو السلبي لدافعية الإنجاز، فالآباء الذين يمضون وقتاً طويلاً في اللعب مع أطفالهم ولا سيما في السنوات الأولى من حياتهم من الممكن أن ترتفع لديهم مستويات الحاجة للإنجاز، بوصفها رد فعل لتشجيع الآباء لأداء الأبناء والثناء على إنجازهم، كما يتأثر دافع الإنجاز لدى الأطفال بالمكونات الانفعالية (Emotional Competent) التي يتم إثارتها من خلال إثابة الآباء للأداء الحسن، وهذا قد يكون من شأنه أن يزيد من المستويات المرتفعة لدافع الإنجاز (Trudewind, 1987).

إن دافعية الإنجاز من العوامل التي تؤثر في تحديد النجاح والفشل في المستقبل، حيث إن الدافع لإنجاز النجاح والدافع لتجنب الفشل مترابطان، فإذا كان التلميذ مدفوعاً بالنجاح فإنه سيحاول أداء المهام التي تكون احتمالية نجاحها مساوية لاحتمالية فشلها، وتكون قيمة باعث النجاح مرتفعة عند هذا المستوى من الاحتمالية، أما إذا كان التلميذ مدفوعاً بالخوف من الفشل، فإنه سيتجنب أداء مثل هذه المهام (المتساوية من حيث احتمال النجاح والفشل)، وسيختار المهام الأكثر سهولة لتخفيض احتمالية الفشل، أو المهام الأكثر صعوبة، حيث يمكن عزو الفشل إلى صعوبة المهمة وليس إلى الذات (الطواب، 1990).

كما أن دافعية الإنجاز تتأثر بردود الأفعال الصادرة عن محيط الفرد الاجتماعي، بحيث ترتبط بالحاجة إلى تحقيق الرضا الاجتماعي. ويكون عند بعض الأفراد متواجداً باعتباره هدفاً في حد ذاته (أحمد، 1992).

ويعد دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه، وفي إدراكه للموقف، فضلاً عن مساعدته في فهم وتفسير سلوك الفرد، وسلوك المحيطين به، ويعتبر دافع الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، وتوكيدها، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم للوجود الإنساني (خليفة، 2000).

ومن خصائص الدافع للإنجاز أنه ينمي لدى الفرد السعي نحو الإتقان والتميز، والقدرة على تحمل المسؤولية، والقدرة على تحديد الهدف، والقدرة على استكشاف البيئة، والقدرة على التنافس مع الذات، والقدرة على تعديل المسار، والقدرة على التخطيط لتحقيق الهدف (الأعسر، 1988).

وقد أظهرت بعض الدراسات كدراسة كيلي وجوردان (Kely & Jordan, 1997) ودراسة ميزوتا (1985) أن من أكثر المتغيرات التي تؤثر في دافع الإنجاز لدى الأطفال هو مفهومهم عن الذات، فالأطفال ذوي المفهوم المنخفض للذات يميلون دائماً للفشل، فضلاً عن أدائهم المنخفض، إلى جانب ذلك نجدهم لا يسعون إلى النجاح، وينزعون إلى تجنب الأعمال الصعبة، ويستسلمون عند مواجهة أية مهمة تتسم بالصعوبة (عبد الخالق والنيال، 1992).

مفهوم دافع الإنجاز:

يرجع الفضل إلى عالم النفس الأمريكي موراي (Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز (Need for Achievement) بشكل دقيق بوصفه مكوناً مهماً من مكونات الشخصية، وذلك في دراسته بعنوان "استكشافات في الشخصية Exploitations in personality" والتي عرض فيها عدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز (Murray, 1938).

وعرف موراي الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (خليفة، 2000).

وفي ضوء هذا التعريف أوضح موراي أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، من أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدرات وإمكانيات، وأشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى (Well to Power) في كثير من الأحيان. وافترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق (Need For Superiority) (أبو ناهية وعبد العزيز، 1988).

واقتفى ماكليلاند (McClelland) خطى موراي لاستكمال ومواصلة البحوث الميدانية في هذا المجال، إلا أن هناك بعض جوانب الاختلاف بينهما، حيث استخدم موراي مفهوم الحاجة للإنجاز، بينما استخدم ماكليلاند وزملاؤه مفهوم الدافعية للإنجاز، مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما، كما قدم ماكليلاند إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع، ولقي هذا التصور مزيداً من الاهتمام في نظرية توقع القيمة من قبل اتكنسون، والذي اهتم بسلوك المخاطرة، وبالدافع للإنجاز الذي يعتمد على هذا السلوك، وفي ضوء تصور أتكنسون فإن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له

(Atkinson, 1984)، ويشير هذا التصور إلى أن التوجه الإنجازي لدى الأفراد في مجتمع ما يتحدد من الناحية النفسية على الأقل، بعدة عوامل هي:

أ. مستوى الدافعية أو الحماس للعمل وبذل الجهد في سبيل تحقيق الهدف، والإحساس بالفخر عند النجاح والخجل عند الفشل.

ب. توقعات الفرد المتعلقة باحتمالية حدوث النجاح أو الفشل.

ج. قيمة النجاح ذاته أو المترتبات الناجمة عن النجاح والفشل.

وعرَّف ماكليلاند (McClelland) الحاجة إلى الإنجاز على أنها "الحافز المتعلَّم للمنافسة والعمل نحو النجاح في الحالات التي نستطيع الحكم بها على سلوك الفرد باستخدام معيار الامتياز"، أي أن الأفراد ذوي القدرة العالية على إنجاز حاجاتهم؛ تعلموا أن يفخروا بقدرتهم على تجاوز أعلى المعايير حيث يقوم هذا الشعور بالرضا الذاتي على حفزهم للعمل الدؤوب والنجاح لكي يفوق أداؤهم أداء غيرهم عندما يواجهون أي تحدٍ (Myers, 1995).

ويعرف أتكنسون (Atkinson, 1958) دافع الإنجاز بأنه عبارة عن استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد، ومثابرته في سبيل تحقيق غاية وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التميز.

وحدد هرمانز (Hermans, 1978) مظاهر الدافع للإنجاز في عشرة جوانب هي: مستوى الطموح، وسلوك تقبل المخاطرة، والحراك الاجتماعي، والمثابرة، وتوفر العمل أو المهمة، وإدراك الزمن، والتوجه للمستقبل، واختيار الرفيق، وسلوك التعرف، وسلوك الإنجاز.

وعرَّف عبد الخالق (1991) الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

وميز سميث وفيروف (Smith 1973, Veroff, 1969) بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز، هما:

1. دافعية الإنجاز الذاتية (Autonomous Ach Motivation) ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2. دافعية الإنجاز الاجتماعية (Social Ach Motivation)، وتتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين.

ومن خلال التعريفات السابقة التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية للإنجاز يمكن تحديد الدافعية للإنجاز بأنها تعني: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

2.1 أهمية الدراسة:

تلعب دافعية الإنجاز دوراً هاماً في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، كما ويتأثر مستوى الإنجاز الاقتصادي في أي مجتمع بالطريقة التي ينشأ بها أطفال هذا المجتمع، وهكذا تبدو أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد والقيام بمهامه وتحصيله الدراسي، بل وللمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في معرفة أساليب التنشئة الأسرية التي قد تؤثر على قدرة التلاميذ على الإنجاز، ولتوضيح أي الأساليب تؤدي إلى إنجاز مرتفع في أداء المهمات وأيها يؤدي إلى إنجاز منخفض، ومن ناحية أخرى، هناك جانب سيكولوجي هام قد يؤثر على قدرة التلاميذ على الإنجاز وهو مفهوم الذات، ولذلك عنيت الدراسة بإبراز العلاقة بين مستوى مفهوم الذات وقدرة التلاميذ على الإنجاز.

ومن ناحية أخرى فإن هذه الدراسة تناولت في بحثها المرحلة الأساسية العليا، ممن تتراوح أعمارهم بين (13-16) سنة، ومعظمهم يقعون ضمن مرحلة المراهقة المتوسطة، ومما لا شك فيه أن أفراد هذه المرحلة يتأثرون سلباً أو إيجاباً بأساليب التنشئة الأسرية التي تمارس عليهم، مما ينعكس على دافعيتهم لإنجاز ما يواجهونه من أعمال.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت دراسة العلاقة بين التنشئة الأسرية، وبين مفهوم الذات، ودافعية الإنجاز في البيئة العربية والأولى

في البيئة الأردنية، فمعظم الدراسات تناولت كل متغير على حده وربطه بمجموعة من المتغيرات الأخرى.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لتأخذ مكانها في تحديد العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات والنوع الاجتماعي في الدافعية للإنجاز.

3.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات، وبين الدافع للإنجاز عند تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، وتهدف هذه الدراسة بشكل محدد إلى الإجابة عن السؤال التالي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات التلاميذ في متغير الدافع للإنجاز تعزى لأساليب التنشئة الأسرية، ومفهوم الذات، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينها؟

4.1 التعريفات الإجرائية:

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات الإجرائية التي تضمنها هذا البحث:

التنشئة الأسرية: هي أسلوب معاملة الوالدين للطفل في تربيته وتوجيهه كما يدركها ويعبر عنها في استجابته على اختبار التنشئة الأسرية، وكما تعكسها درجته على هذا الاختبار الذي يميز بين أسلوبين من أساليب التنشئة الأسرية على أساس درجة المفحوص والتي تتراوح بين (45–180) درجة بفاصل (112).

أ. أسلوب التنشئة الأسرية المتسامحة أو الديمقراطية:

يتسم الوالدان في هذا الأسلوب بمنح الحرية والاحترام للأبناء خلال تصرفاتهم التي تتصل بمختلف شؤونهم الشخصية، والمنزلية، والمدرسية، والاجتماعية، والترويحية، وكذلك إشراك الأبناء باتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم المختلفة كاختيارهم لتخصصاتهم الأكاديمية وغير ذلك من الأمور، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس أساليب التنشئة الأسرية وتتراوح درجاته ما بين (112–180) درجة.

ب. أسلوب التنشئة الأسرية المتسلط أو المتشدد:

يتسم الوالدان في هذا الأسلوب بفرض آرائهم على الأبناء ومنعهم من القيام بتحقيق رغباتهم بالطريقة التي يريدونها حتى ولو كانت هذه الرغبات مشروعة، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليه التلاميذ على مقياس أساليب التنشئة الأسرية وتتراوح درجاته ما بين (45−112) درجة.

مفهوم الذات: ويقصد به الفكرة الكلية التي كونها الفرد عن نفسه من خلال نظرته إلى قدراته وإمكاناته المختلفة، ونظرة الآخرين إلى هذه القدرات والإمكانات، ويتحدد مفهوم الذات بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس مفهوم الذات لبيرس−هارس المستخدم في هذه الدراسة، والتي تتراوح درجاته ما بين (0−60) درجة بحيث يصنف الأفراد إلى أفراد ذوي مفهوم ذات إيجابي وهم الأفراد الذين يحصلون على درجة (31) أو أكثر. وذوي مفهوم ذات سلبي وهم الأفراد الذين يحصلون على درجات تقل عن (31) درجة.

الدافعية للإنجاز: هو ذلك المستوى الذي يعمل الفرد من أجل تحقيقه مستقبلاً بكل طاقاته وقدراته وإمكانياته من أجل الوصول إلى هدفه متحدياً كل الصعوبات التي تصادفه (النجداوي، 1991)، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس دافع الإنجاز والتي تتراوح درجاته بين (1−10) درجة، أي من (1−5) دافع منخفض للإنجاز، ومن (6−10) دافع مرتفع للإنجاز.

النوع الاجتماعي: هو إشارة إلى (الذكر، الأنثى)، وهو ترجمة لـــ(Gender).

المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلة التي تضم الصفوف (السابع الأساسي، الثامن الأساسي، التاسع الأساسي، العاشر الأساسي).

5.1 محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالعينة التي تقتصر على مجموعة من التلاميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الطفيلة للعام الدراسي (2006/2005)، الأمر الذي لا يمكننا من تعميم نتائجها إلا على مجتمعها الإحصائي والمجتمعات المماثلة فقط، كما تحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها أيضاً.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 التنشئة الأسرية:

تلعب الأسرة وأساليبها في التنشئة دوراً كبيراً في تطور شخصية الفرد، ومع أن هناك العديد من العوامل والظروف التي تؤثر في شخصية الفرد كقدراته وميوله، فإن دور الأسرة يبقى متميزاً في عملية التنشئة الاجتماعية، فالأسرة تمثل أول جماعة مرجعية ينتمي إليها الطفل ويتأثر بها، وتلبي حاجاته ومتطلباته.

ولا شك أن تأثير الأسرة في نمو الفرد يتم من خلال الممارسات التي تصدر عن الوالدين؛ مثل التعسف واللين والتسامح واستخدام التعزيز ورسم الأهداف العامة للفرد، وهناك علماء نفس ومن بينهم أدلر (Adler) يولون أهمية كبرى لما يقوم به الآباء نحو الأبناء إذ لا تتزعزع شخصية الفرد ولا يصيبه القلق نحو تعلم عادات معينة من خلال التنشئة مهما كانت هذه العادات قاسية، وإنما تتزعزع شخصيته من شعوره بفقدان حب الوالدين مما يؤثر عليه سلبياً في نظرته لنفسه وذاته ككائن إنساني (الشريف، 1988).

ويرى روجرز (Rogers) أن التنشئة الأسرية تزيد من ظروف الأمن النفسي للأبناء أو تقلل هذه الظروف فتتأثر إمكانات الأبناء تبعاً لذلك، أما كارين هورني (Karen Horney)، فتقول إذا كانت معاملة الأبناء غير ودّية وقاسية فإنها تولد لديهم قلقاً أساسياً (Basic Anxiety) ويتولد هذا القلق نتيجة لانعدام الدفء الأسري والعاطفي، ونتيجة أيضاً للتربية الخاطئة، مما يؤدي إلى شعور الطفل بأنه كائن ضعيف تجاه الأشخاص الذين يحيطون به، فيحاول أن يجد الطريقة المقبولة للتعامل مع هذا العالم فتنمو لديه اتجاهات معينة تصبح جزءاً من شخصيته (الشريف، 1988).

وقد أكدت أنستازي (Anastasi) (المشار إليها في شقير، 1990) على أن هناك ارتباطاً بين أساليب التنشئة الوالدية وبين ملامح شخصية الأبناء، وأن هذه الملامح قد تستمر في شخصية الطفل حتى سن متقدمة، سواء منها الإيجابي أو السلبي، فاتجاهات الأمن والطمأنينة قد تستمر مع الطفل حتى عند مواجهة مواقف

إحباط شديدة، كما أن اتجاهات عدم الثقة والخوف قد تستمر مع الطفل حتى عند مواجهة مواقف يشعر فيها بالأمن والارتياح، وهذا يرجع بشكل واضح إلى تأثير أساليب التنشئة الأسرية في تكوين شخصية الأبناء.

فاستخدام الآباء لأسلوب الديمقراطية مع الأبناء يساعد على كشف مكنونات الشخصية، بحيث يظهر ما لديها من استعدادات كانت لتظل في طي الكمون في حال توافر الجو الديمقراطي بالأسرة، فالأسرة الديمقراطية تسمح لأفرادها جميعاً صغيراً وكبيراً بالتعبير عما يدور في أنفسهم بحرية وتلقائية، وتتيح لهم حرية النقد والتعبير عن شعورهم بالرضا أو السخط عما يدور حولهم (الأشول، 1989).

فالآباء طبقاً لهذا الأسلوب يسلكون سلوكاً إيجابياً تجاه دوافع أبنائهم ورغباتهم، فلا يتدخلون في العديد من الأمور التي تخص أبناءهم، كعدم تدخلهم في اختيار الأصدقاء لأبنائهم، وإعطائهم حرية اللعب دون قيود، وهذا لا يعني إعطائهم الحرية المطلقة، إذ لا بد من توجيهات الوالدين للأبناء للقيام ببعض الأمور بدرجة من الاستقلالية تساعدهم على الاعتماد على النفس، مما يبعث الثقة في نفوسهم بحيث يشعرون بذواتهم وإمكاناتهم وقدراتهم على الإنجاز (إسماعيل، 1987).

ويذكر الطحان (1990) على أن هنالك دراسات كثيرة أكدت أن المراهق الذي ينشأ في الأسرة الديمقراطية يكون أكثر تحملاً للمسؤولية وتأكيداً للذات، وأعلى تكيفاً من أقرانه الذين ينشأون في أسر متسلطة أو مهملة غير مبالية، وأن المراهق الذي ينشأ في أسرة متسلطة يكون أكثر اتكالية وأكثر سلبية وأقل تكيفاً وأقل تأكيداً لذاته.

وهناك بعض الآباء الذين يستخدمون أسلوب التسلط أو التشدد في التربية، وبذلك لا يسمح الآباء لأبنائهم بالتعبير عن آرائهم وعن وجهات نظرهم في الموضوعات المتعلقة بأساليب سلوكهم، كما أنهم لا يسمحون بضبط أو تعديل السلوكات الخاصة بهم في أي اتجاه ما عدا المرسوم لهم (الأشول، 1989)؛ فأسلوب التنشئة المتشددة من جانب الوالدين يعكس مزاجهما النفسي المتمثل في الخوف والقلق الشديدين على الأبناء (إسماعيل، 1987)، كما أن هذا الأسلوب يحبط رغبة الطفل في العمل المستقل مما يولد لديه مشاعر الكراهية؛ لأن هذا التقييد يمنع الطفل

من اختبار قوته ومهارته، وبالتالي يهاب الطفل من القيام ببعض الأعمال والاعتماد على الآخرين في إنجاز المهمات التي توكل إليه، مع شعوره الدائم بالخجل (كونجر وموسن وكيجان، 1981).

ومن خلال ذلك فإن الأسرة هي التي تكوّن وتنمي شخصية الطفل وتترك بصماتها على شخصيته، وتلعب دوراً في تنشئة سلوكاته واهتماماته، وذلك من خلال أساليب التنشئة الأسرية التي يمارسها الوالدان، كما أن هذه الأساليب تختلف من أسرة إلى أخرى، إذ تتصف بعض الأسر باللين والتسامح والبعض الآخر بالقسوة والتسلط.

وقد أورد كثير من العلماء والباحثين في إطار مفهوم التنشئة الأسرية تعريفات عديدة لها، فقد عرفها صوالحة وحوامدة: "بأنها عمليات تحول وتحويل متنامية للفرد من كائن فطري بيولوجي إلى راشد اجتماعي، وتنطوي على عملية تعليم وتعلم وتربية قائمة على التفاعل الاجتماعي بين الفرد وبين القائمين على تنشئته في المواقف الحياتية المختلفة. يكتسب من خلالها خصائصه العقلية والنفسية والاجتماعية، كما يكتسب خلالها معايير السلوك والقيم والاتجاهات والتوقعات والمعرفة الخاصة بثقافة مجتمعه العام والخاص، ويتحدد دوره في محيط أسرته ومجتمعه" (صوالحة وحوامدة، 1994).

فيما يرى السيد (1975) بأنها العملية التي يصبح بها الفرد عضواً في مجتمع الكبار، يشاركهم نشاطهم ويمارس حقوقه وواجباته.

أما زهران (1977) فقد عرَّف التنشئة الأسرية "بأنها عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكات ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وتعرف عملية التنشئة الأسرية بأنها عملية تعلّم وتعليم وتربية تؤدي إلى تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصيته (زهران، 1982).

ويرى العيسوي (1985) أن التنشئة الأسرية هي العملية التي تتشكل خلالها معايير الفرد، واتجاهاته، ودوافعه، وسلوكاته لكي تتوافق مع معايير وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه العملية تبدأ منذ ولادة الطفل وتستمر مدى الحياة.

ويشير خطاب (1994) إلى أن أساليب التنشئة الأسرية تتمثل في العمليات النفسية والتربوية التي تتم بين الوالدين والأبناء خلال مراحل العمر المختلفة.

وينظر الهنداوي (1991) إلى أن التنشئة الأسرية عملية يتشكل من خلالها معايير الفرد واتجاهاته وسلوكه، وهدفها أن تكون متفقة مع معايير وقيم المجتمع المرغوبة، ويبدأ تشكيلها منذ اللحظة الأولى التي يرى فيها الطفل الحياة، ويستمر تشكلها طيلة حياة الفرد.

أما حمزة (1996) فيعرّف التنشئة الأسرية بأنها كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر على نمو شخصية الطفل سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أو التربية أو لم يقصد.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى أن التنشئة الأسرية تعني: "أنها مجموع الأساليب التي يقوم بممارستها الوالدان أو أحدهما على الأبناء بهدف تشكيل سلوكهم وفق معايير المجتمع، وتتم عبر مراحل النمو المختلفة".

وبهذا تلعب عملية التنشئة الاجتماعية في مجال الأسرة دوراً هاماً وبارزاً في تعلم الأدوار واكتسابها لدى الفرد، وذلك منذ صغره، وتخضع عملية التنشئة للمعايير الاجتماعية والدينية والتربوية والثقافية السائدة في مجتمع الطفل، حيث تمارس تأثيراً على الطفل بشكل مباشر أو غير مباشر (شقير، 1990).

أما بالنسبة لأشكال تنشئة الأطفال، فإن الاتجاه الحديث في التنشئة الأسرية يميل إلى معرفة حاجات الأطفال النفسية، ويحاول تحقيق نوعاً من التكامل في تلبية حاجاتهم المختلفة؛ لأن ذلك يساهم بشكل كبير في نموهم نمواً سليماً في جميع الجوانب سواءً أكانت معرفية أم شخصية، وهذا بدوره يؤثر على دافعية الإنجاز لديهم، وبالتالي يؤثر على التفاعل مع الآخرين بشكل يضمن نوعاً من التنافس الإيجابي مع متغيرات البيئة المحيطة (محمد، 1990).

ويركز كثير من الباحثين على أساليب التنشئة عند الوالدين، وخاصة في إكساب أطفالهم الدافعية للإنجاز، فالوالدان بقيمهم واتجاهاتهم ومستوى تعلميهم وطموحاتهم؛ لهما بصماتهما الواضحة في إكساب الطفل هذا الدافع (الطواب، 1990).

وهناك عدد من الأطفال ذوي الدافعية العالية للإنجاز، لديهم آباء ومعلمون يشجعونهم، ويؤكدون تحصيلهم المستقل، بدلاً من السيطرة عليهم بشكل زائد باستخدام الثواب والعقاب، ويتكهن المنظرون أن دافعية الإنجاز المرتفعة التي يظهرها مثل هؤلاء الأطفال، لها جذور عاطفية، إذ يتعلمون بأن يربطوا بين تحصيلهم وكفاءتهم وجهودهم، وأن يظهروا توقعات مرتفعة لقدرتهم على إنجاز المهمات (Myers, 1995).

وتختلف أساليب التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر، ومن عصر إلى عصر، كما أنها تختلف داخل المجتمع الواحد، مما يعتبر أسلوباً مثالياً في مجتمع يعد أسلوباً مرفوضاً في مجتمع آخر، وإذا ما تم مقارنة أساليب تنشئة الأطفال في مجتمعنا العربي منذ مائة عام بالأساليب المستخدمة الآن؛ لوجدناها مختلفة تماماً، فهناك ظروف عديدة طرأت على مجتمعنا أدت إلى تغيير أساليب التنشئة الاجتماعية كخروج المرأة للعمل، وارتفاع نسبة التعلم، والهجرة من الريف إلى المدن، وزيادة وسائل النقل والمواصلات...الخ (العيسوي، 1985).

وأكد يارو (Yarou) أن الأطفال الذين يحققون درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز هم الذين توفر لهم حوافز حسية (كالألعاب التركيبية، وألعاب التسلق والقفز)، لإثارة فضولهم، ووضعهم ضمن خبرات التحدي والمثابرة للوصول إلى حل المشكلات، والألغاز، والوصول إلى الوضع الأمثل أثناء اللعب، فالعلاقة بين الطفل وطبيعة البيئة الأسرية وأساليب التنشئة من الأمور التي تؤثر على دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الإنجاز أو تقمعها (Shaffer, 1993).

أما أساليب التنشئة الأسرية الأكثر شيوعاً والتي ستعتمد في هذه الدراسة هي الأساليب التي أشار إليها الطحان (1977)، فهي:

1. الأسلوب الديمقراطي: ويتسم الوالدان في هذا الأسلوب بالحرية التي يمنحاها إلى الأبناء في جميع تصرفاتهم التي تتصل بمختلف شؤونهم الشخصية والمنزلية

والاجتماعية والترويحية، وكذلك إشراك الأبناء في اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤونهم المختلفة كاختيارهم لتخصصاتهم الأكاديمية وغير ذلك من الأمور الشخصية.

2. الأسلوب التسلطي أو (المتشدد): يتسم الوالدان في هذا الأسلوب بفرض آرائهم على الأبناء ومنعهم من القيام بتحقيق رغباتهم بالطريقة التي يريدونها حتى ولو كانت هذه الرغبات مشروعة.

وتلعب أساليب التنشئة الأسرية دوراً مهماً في تشكيل سلوك الأبناء وقيمهم واتجاهاتهم واهتماماتهم، وتختلف هذه الأساليب من أسرة لأخرى، كما أن الجو الأسري السائد والمعاملة الخاصة التي يعامل بها الوالدان أبناءهم لها أكبر الأثر في تنمية شخصياتهم وتشكيل أساليب سلوكهم، وأيضاً فإن الأساليب الأسرية هي التي تحدد ما سوف يفعله الطفل في مقتبل حياته، ويتأثر أسلوب التنشئة الأسرية بعدة عوامل نذكر منها على سبيل المثال شخصية الوالدين، والمستوى التعليمي لهما، وحجم الأسرة، والجو السائد داخلها، وسن الوالدين (أبو جابر، 1993).

وهناك عدد من النظريات التي تناولت التنشئة الأسرية بالبحث والدراسة، ونذكر منها (Hall and Lindzy, 1978):

النظرية التحليلية:

تعتبر هذه النظرية من النظريات التي تؤكد على أهمية العلاقة بين الوالدين والأبناء في السنوات الأولى من حياة الفرد، إذ يرى فرويد أن شخصية الفرد تأخذ شكلها النهائي في السنوات الخمس الأولى، من حيث أسلوب الوالدين ورعايتهما لأنهما يؤثران في شكل سلوك الطفل في المستقبل، ومن مفاهيم النظرية:

1. التوحد: حيث يقوم الطفل بتمثيل خصائص فرد قد يراه ناجحاً ويقوم بممارسة السلوك المرغوب فيه، وخاصة الوالدين، حيث يمتص الطفل سمات الوالدين ويتقبل قيمهم ويتجنب عقابهم، وقد يتوحد الطفل معهما أو مع أحدهما، وقد يقوم بتمثيل أساليب التنشئة التي تمارس عليه من قبل والديه، فإذا كان أسلوب التنشئة يتسم بالتسامح فإن الطفل قد يتسم بنفس الأسلوب عند التعامل مع الآخرين، وإذا

كان أسلوب الوالدين يتسم بالعنف فإن الطفل قد يتسم بنفس الأسلوب عند تعامله مع الآخرين.

2. التقليد: حيث يقوم الفرد بمحاكاة وتقليد سلوكات شخص آخر، وتحدث هذه العملية على مستوى لا شعوري؛ حيث يحاول الفرد من خلال هذه العملية الوصول إلى هدف ما، إذا كانت هذه السلوكات ترضي الأشخاص المهمين في حياة الطفل وخاصة الوالدين، فإن سلوكهما سيكون دائماً موضع تقليد، ولحصول الطفل على القبول من قبل والديه يلجأ إلى ممارسة سلوكات مرغوبة لديهم، خاصة وأن الوالدين هم الأشخاص المهمين في حياته وسلوكهما سيكون أقرب للمحاكاة والتقليد من قبله.

نظرية الذات:

يتضح مفهوم التنشئة الأسرية في هذه النظرية من خلال تفسير النظرية لتكوين الشخصية والسلوك الإنساني، حيث ترى أن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، وخاصة المعاملة الوالدية التي يتلقاها الطفل في نطاق الأسرة، وحتى يتضح مفهوم التنشئة الأسرية حسب وجهة نظر هذه النظرية فإنه لا بد من استعراض أهم مفاهيم النظرية ذات العلاقة، وهي كما أوردها كوري (Correy, 1977):

1. العضوية: وتعبر عن الفرد بكل أبعاده وسلوكاته، حيث تحاول العضوية إشباع حاجاتها من خلال تفاعلها مع البيئة الخارجية المحيطة، وخاصة حاجة تحقيق الذات، وهذه الحاجة تختلف من شخص لآخر، ويعتبر الوالدان أهم ما في البيئة المحيطة بالفرد باعتبارهما مصدر إشباع حاجاته.
2. المجال الظاهري: يشمل مجموعة الخبرات والنشاطات التي تحيط بالفرد سواء كانت هذه الخبرات سلبية أم إيجابية، وبما أن العضوية تتعامل مع البيئة المحيطة بطريقة انتقائية فإنها تلجأ إلى أخذ الخبرات المناسبة، والتي لا تشكل تهديداً لها وجعلها جزء من الذات، أما الخبرات اللاشعورية والتي تكون مصدر تهديد لها فإنها تلجأ إلى تجاهلها أو كبتها في اللاشعور.

3. الذات: وتشكل النواة المكونة للشخصية وهي الجزء المدرك في المجال الظاهري، وتشمل إدراكات الفرد واعتقاداته حول نفسه، وتتكون الذات أثناء تفاعل العضوية مع البيئة المحيطة وتنزع العضوية إلى الاتساق مع الذات بحيث تسلك أساليب تعتقد أنها تتفق معها، بحيث تجعل الخبرات التي تتفق معها جزءاً من الذات؛ ولاستبعاد الخبرات التي لا تتفق معها وتشكل تهديداً لها، والأسرة والوالدين يشكلان المصدر لهذه الخبرات؛ باعتبارهما مصدر إشباع حاجات الطفل أو واجباته، ومصدر تقييمه المستمر، وبذلك فإن الطفل يكوِّن فكرته عن ذاته من خلال تقديرات الوالدين له وإشباعهما أو إحباطهما لحاجاته، ومن خلال ثوابهما أو عقابهما له.

النظرية السلوكية:

تفترض هذه النظرية أن الشخص يتعلم السلوك من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، وعلى هذا تعتبر النظرية أن الأشخاص يجب اعتبارهم كائنات استجابية، فهم يستجيبون للمثيرات التي تقدمها لهم البيئة، وبما أن الوالدين هم الجزء المهم في هذه البيئة التي يتعامل معها الطفل فإن شخصية الفرد تتشكل من خلال التفاعل معهم، وإن البناء الأساسي لشخصيته هو مجموعة الأساليب السلوكية المتعلمة خلال الفترة الأولى من حياته، ولهذا فإن النظرية السلوكية تعزو خبرات الطفل لتفاعل الفرد مع البيئة وإن هذا التفاعل يخضع لقواعد التعلم، وبالتالي فإن شخصيته هي نتاج للتعلم وتعد هذه النظرية هي الأوسع تطبيقاً في المدارس، والمصانع، والشركات، والجيوش، وكافة نواحي الحياة (زهران، 1982).

نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذه النظرية إلى أن الطفل يتعلم أساليب السلوك الوالدي عن طريق التعلم الاجتماعي، ويكون ذلك من خلال تفاعله مع الآخرين سواء الوالدين أو المحيطين به، كما ويؤكد باندورا (Bandura) صاحب فكرة الحتمية التبادلية، وهو أبرز من كتب في التفاعل الأسري وأجرى دراسات على أنماطه المختلفة، وهو الذي تحدث عن فاعلية الذات والعوامل المؤثرة فيها، وعن دافع الإنجاز بالتحديد، ومن خلال ذلك فإنه يرى أن الفرد يتأثر بأسلوب حياة أسرته خاصة في فترة نموه

المبكرة، وإنه يراقب سلوكات ممن حوله ويتعلم منها، وخلال هذه الفترة يبدأ بتشكيل شخصيته من خلال الملاحظة والتقليد (Wallace, 1986).

2.1.2 مفهوم الذات:

تعد الذات جوهر الشخصية، ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة التي لها أثر كبير في حياة الفرد وتصرفاته، ويلعب مفهوم الذات دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فالتلميذ الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكي ومواظب ومجتهد، يميل للتصرف تبعاً لفكرته عن ذاته، وهو يعمل كقوة دافعة، وعليه فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلكها، كما أن سلوكه يؤثر في الكيفية التي يدرك فيها ذاته (حسين، 1985).

ويتضمن مفهوم الذات عند الفرد كافة الخصائص التي تميزه عن غيره، وقد يتشابه الفرد مع الآخرين في عدد من الخصائص العامة المشتركة بينهم، ولكنه غالباً ما يختلف عنهم في كثير من الخصائص الأخرى، فمثلاً يتشابه الشخص مع غيره في طوله ووزنه ولون عينيه وشعره وبشرته ولكنه يختلف عنه في عمره وثقافته والأدوار الاجتماعية التي يمارسها في حياته.

ولقد استخدم العلماء مصطلح الذات ليعبروا عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن خصائص جسمه وعقله وشخصيته، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل خبراته الحالية وخبراته السابقة وطموحاته (توق وعباس، 1981).

إن إدراك الفرد لذاته يأتي عن طريق التعلم، إن الأفراد يتوصلون إلى فهم ذواتهم من خلال الطرق التي يعاملون بها من قبل الغير أثناء فترات نموهم وتطورهم، إن الثقة بالنفس تحتاج من الفرد أن يدرك جيداً بأن حل المشكلات يحتاج إلى الكثير من المحاولة والخطأ، وإن توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل، وإن التعزيزات الإيجابية ضرورية وكلما كان ذلك ممكناً، إن الثقة بالنفس قد تتلاشى عندما لا يعطى الطفل فرصة كافية للخبرة والتجريب خاصة عندما يحاط بالعناية الزائدة ويصار إلى مساعدته في كل شيء، وفي هذا المعنى يقول كومبس

(Combs): إن الأفراد يكتشفون ذاتهم من خلال الخبرات التي يمرون بها في الحياة، وليس عن طريق كلام الآخرين لهم عن ذلك، وذلك يتم عن طريق الخبرة الذاتية فقط، إن الأفراد يتولد عندهم الشعور بتقبل الآخرين لهم إذا كان ما يصدر عنهم من قول أو عمل يلقى تقبل من الآخرين (عدس وتوق، 1988).

ويشير جبريل (1993) أن التلاميذ الناجحين في دراستهم وفي حياتهم يتسمون بمفاهيم إيجابية عن ذواتهم، بينما يتسم التلاميذ الفاشلون في دراستهم وفي حياتهم بمفاهيم سلبية عن ذواتهم، فالتلاميذ الذين لديهم مفاهيم ذات مرتفعة نشيطون، فعالون، مثابرون، ومشاركون في النشاطات المدرسية، ولديهم ميل للاكتشاف، وهم أقدر على مواجهة الفشل، بينما يعطي في الغالب التلاميذ الذين لديهم مفاهيم منخفضة للذات تقييماً منخفضاً لقدراتهم العقلية ويتوقعون لأنفسهم الأداء السيئ، إن هذا التوقع السلبي من الذات غالباً ما يقود إلى التقليل من الجهد المبذول من جهة وإلى شعور مستمر بالقلق من جهة ثانية، وكلا الأمرين يسهم في ضعف التحصيل والإنجاز.

ويرى العزة (2000) أن الأطفال الذين لديهم مفهوم ذات متدني يشعرون بأنهم لا قيمة لهم، وينظرون إلى الأشياء نظرة تشاؤمية، فيفتقرون إلى احترام الذات الذي يؤثر على دوافعهم واتجاهاتهم وفي سلوكياتهم.

تعريف مفهوم الذات:

لقد واجه الباحثون صعوبات في الاتفاق على تعريف موحد لمفهوم الذات، فقام علماء النفس والباحثين التربويين بإيراد تعريفات عديدة، ومن هذه التعريفات:

ومن وجهة نظر زهران (1982) فإن مفهوم الذات هو: "الشعور والوعي بكينونة الفرد، تنمو تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنيتها كنتاج للتفاعل مع البيئة، وإنها تشمل الذات المدركة، والذات من تصور الآخرين، والذات المثالية، وأنها تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعليم"، ويقصد بالذات المدركة معرفة الفرد بما يتسم به من صفات وقدرات وإمكانات فعلية وتقبله لها.

ويرى حسين (1987) أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة، عبر مراحل النمو المختلفة، في ضوء محددات معينة، حيث يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، أي إن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، وأساليب التعزيز والعقاب، واتجاهات الوالدين، وخبرات انفعالية واجتماعية يمر بها الفرد، مثل: الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، والنجاح والفشل.

أما الذات من تصور الآخرين فيقصد بها ما يمتلكه الفرد من قبول الآخرين له في موقف ما، أو ما يحصل له في هذا الموقف، أما الذات المثالية فيقصد بها الحالة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها سواء ما يتعلق منها بالجانب النفسي أم الجسمي أم كليهما معاً (العتوم والمومني، 1994).

ويتمثل إسهام روجرز الأساسي في أبحاثه عن مفهوم الفرد لذاته الذي يكونه نتيجة خبرته، وكيف يمكن أن يتشوه هذا المفهوم، ويعتبر الخبرة كل ما يقع في نطاق الوعي والشعور، وهي الركيزة التي تبنى عليها الشخصية، ومنها يتكون مفهوم الذات الذي قد يتشوه نتيجة الصراع الذي ينشأ بين المشاعر الحقيقية الأصلية في العضوية والمشاعر الزائفة التي تنشأ رضوخاً لمطالب البيئة مراجعة للمشاعر الحقيقية (الوقفي، 1984)، وقد عرّف روجرز "مفهوم الذات" على أنه نموذج منظم ومنسق من الخصائص المدركة "للأنا" أو "لضمير المتكلم" مع القيم المتعلقة بهذا النموذج (الطواب، 1983).

فمفهوم الذات عبارة عن تنظيم معرفي وانفعالي يتضمن استجابات الفرد نحو ذاته في مواقف داخلية وخارجية، لها علاقة مباشرة في حياته ويشكل بعداً هاماً في شخصية الفرد التي لها أكبر أثر في تصرفاته وسلوكاته في الحياة (حسين، 1987).

ويعرفه اليعقوب (1988) بأنه تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره.

ويرى زهران (1977) أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم وموحد، ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعبيراً نفسياً عن ذاته، إن مفهوم الذات لا يولد مع الفرد ولكنه

يتشكل بالخبرة حيث أن ردود فعل الآخرين نحو الطفل تجعله يشعر بأنه شخص يستحق الحب، أو أنه غير ذلك، وخاصة من قبل والديه.

إن أول مصدر لمفهوم الذات هو الأسرة، إذ تلعب اتجاهات الوالدين نحو الأبناء وأساليب تربية أطفالهم لمواكبة النماذج الثقافية والاجتماعية التي يتبعون لها دوراً هاماً في تقييم الطفل لنفسه، وبالتالي في تكوين مفهومه عن ذاته (Harlock, 1964).

إن مفهوم الذات ليس تكويناً وراثياً أو فطرياً، وإنما هو أمر متعلَّم، يعتمد على خبرات الفرد وعلاقاته مع البيئة الاجتماعية التي يتعامل معها. فمفهوم الذات محصلة للخبرات كما يدركها الفرد في الواقع، ومن وجهة نظره (دويدار، 1999).

ومن خلال ما سبق نتوصل إلى أن مفهوم الذات هو ما يدركه الفرد عن نفسه من خلال تصورات الآخرين عنه، فهي لا تولد مع الفرد بل تتشكل بالخبرة، كما وأن للاتجاهات الوالدية نحو الفرد دوراً بارزاً في تكوين شخصيته وفي تكيفه مع المجتمع الذي يعيش فيه.

أشكال مفهوم الذات:

يمكن تمييز عدة أشكال لمفهوم الذات، كما أوردها وهيبي (1999)، وهي:

1. الذات المدركة أو الأساسية (Basic of Recognized Self): يشير هذا المفهوم إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه على حقيقتها وواقعها، وليس كما يرغبها، وتتشكل مدركات الفرد هذه من خلال تفاعله مع البيئة، وتعتبر البيئة والمزايا الجسمية والعقلية والعلاقات الهادفة مع الآخرين إضافة إلى الخبرات الاجتماعية من المحددات الأساسية لتشكيل الذات.
2. الذات الاجتماعية (Social Self): وهي عبارة عن مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه، والتي يظهرها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ويكتسبها من خلال اتصاله بهم، وهذا التصور الذاتي يعتمد على تقييم الآخرين للفرد من خلال أقوالهم وأفعالهم نحوه.

3. الذات المثالية (Ideal Self): وتسمى "ذات الطموح"، وهي عبارة عن الحالة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها، سواء ما يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أو كليهما معاً، معتمداً على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لديه، حيث تتكون التصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون على شاكلتها.
4. الذات الأكاديمية (Academic Self): وتشير إلى السلوك الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها.
5. الذات المؤقتة: هي تلك الذات التي يمتلكها الفرد لفترة وجيزة ثم تتلاشى بعدها، وقد تكون مرغوبة أو غير مرغوبة، حسب المواقف أو المتغيرات التي يجد نفسه إزاءها.

إن أشكال مفهوم الذات ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً، ويتأثر بعضها ببعض، فمثلاً مفهوم الذات المدرك يرتبط ويتأثر بمفهوم الذات الاجتماعي، وهكذا.

كما واهتم بعض علماء النفس بمفهوم الذات على أنه سمة شخصية تعبر عن تصورات وخبرات الفرد الذاتية؛ ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، والتي لها أثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته، حيث يلعب دوراً كبيراً في توجيه السلوك وتحديده، فالكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلك بها، وبشكل عام فإن مفهوم الذات ينقسم إلى نوعين رئيسيين:

1. المفهوم الإيجابي للذات: يتمثل هذا النوع من مفهوم الذات في تقبل الفرد لذاته ورضاع عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد، ويكشف عنها بأسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام ذاته وتقديرها والمحافظة على المكانة الاجتماعية إضافة إلى الثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها.

2. المفهوم السلبي للذات: ينطبق هذا الجانب على نظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية، والتي تخرج الأفراد العاديين عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة منهم في المجتمع، والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه هذه المظاهر السلوكية بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي فنصنفه في فئة غير الأسوياء.

وبناءً على الجانبين السابقين لمفهوم الذات يتأثر الناس عادة بتوقعاتهم لمفهوم الذات لدى كل واحد منهم، فالذين ينظرون لأنفسهم إيجاباً أي باعتبارهم محبوبين ومقبولين وذوي كرامة واحترام يسلكون وفق ذلك؛ مما يؤدي إلى نجاحهم في المجتمع، أما الذين يواجهون المشكلات في دراستهم وفي بيوتهم فقد يدفعهم ذلك إلى الانحراف، وهذه الفئة من الناس التي ينظر أفرادها لأدائهم بصورة سلبية أي باعتبارهم أناساً غير مرغوب فيهم وغير مقبولين وغير قادرين أو مستحقين لشيء ذي قيمة، مما يؤدي بهم إلى عدم نجاحهم في المجتمع (كفاوين، 2003).

2.2 الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز، وكذلك الدراسات التي تناولت مفهوم الذات وعلاقته بدافع الإنجاز، ولتسهيل عرض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد تم تصنيفها في مجالين:

1. الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ودافع الإنجاز.
2. الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز.

1.2.2 الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ودافع الإنجاز:

اهتمت الدراسات في هذا المجال بالتعرف على أساليب التنشئة الأسرية التي تؤدي إلى إنجاز عالٍ أو منخفض عند التلاميذ، وقد بينت الدراسات مجموعة من الأساليب التي تؤثر على الإنجاز.

أجرى نيوتال (Nuttall, 1976) دراسة تم التركيز فيها على أثر أسلوب المعاملة الوالدية والاتجاهات الوالدية على دافعية الأطفال نحو التحصيل الدراسي

والأكاديمي بلغت عينة الدراسة (500) تلميذ من المدارس الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، تراوحت أعمارهم ما بين (9–11) سنة، استخدم الباحث اختبار الاتجاهات الوالدية، واختبار الدافع الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن الأمهات والآباء الذي يعاملون أبناءهم بأسلوب أقل عدوانية وعنفاً وتسلطاً، وإهمالاً وتفرقة أو تفضيلاً، يكون أطفالهم أكثر قدرة على التحصيل الدراسي وعلى النجاح والتفوق، وأن الثواب أفضل من العقاب والقسوة في رفع دافعية التحصيل عند الأبناء.

وفي دراسة لتواري (Tewari, 1981) تم اختبار (100) تلميذ ذوي إنجازٍ عالٍ، و(100) تلميذ ذوي إنجاز منخفض من مدرسة أساسية، طبق عليهم مقياس العلاقات العائلية واختبار الذكاء، وبينت النتائج أن التلاميذ ذوي الإنجاز العالي، يستخدم الآباء معهم أسلوب التقبل أكثر، وأسلوب التجنب أقل من التلاميذ ذوي الإنجاز المنخفض.

وأجرى فانفاريا وسينج (Van Varia & Singh, 1983) دراسة لمعرفة علاقة اتجاهات التنشئة الأسرية للطفل، من قِبَل الأم، بالدافعية عند الطفل، وطبقت في هذه الدراسة استبانة اتجاهات التنشئة من قِبَل الأم للطفل على عينة مكونة من (655) أماً (متوسط أعمارهن 30 سنة)، وأعطى المفحوصين الأطفال اختبار تحليل الدافعية المدرسية ومقياس إسقاطي للدافعية نحو الإنجاز، وقد أظهرت النتائج بأن دافعية الإنجاز ترتبط باتجاهات التنشئة من قِبَل الأم.

قام كولانجيلو وديتمان (Colangelo & Dettman, 1983) بمراجعة الدراسات المتعلقة بأسر التلاميذ المتفوقين من حيث خصائص هذه الأسر وقيم واتجاهات الوالدين نحو الأبناء، ودور الوالدين في التعرف على الموهبة عند الأبناء، والتعرف على مشاكل الأسرة عندما يكون تحصيل التلميذ المتفوق متدنياً، وقد ظهر لهما أن أسر الأطفال المتفوقين تتميز بتشجيع أبنائها على القيام بالنشاطات الإبداعية وإعطائهم الحرية في اختيار أصدقائهم وفي اتخاذ القرارات، وكذلك تتميز بالاشتراك مع الأبناء في القيام ببعض الأنشطة وإعطاء أبنائهم الثقة في النفس، وبشكل عام يمكن وصف هذه الأسر بأنها أسر متسامحة مع أبنائها، أما الأسر التي كان أبناؤها من ذوي التحصيل المتدني فتتميز هذه الأسر بالتسلط في المعاملة حيث تتعامل مع

أبنائها معاملة تتسم بالرفض والتوبيخ، كما ظهر أن هناك ارتباطاً قوياً بين أسلوب المعاملة الوالدية للأبناء وتحصيل هؤلاء الأبناء.

كما قام الريحاني (1985) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر أسلوب التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن عند المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (450) مراهقاً من الجنسين، من تلاميذ المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بمدينة عمان وضواحيها، وتراوحت أعمارهم بين (12–14) سنة، وبعد تطبيق كل من مقياس التنشئة الأسرية، واختبار (ماسلو) للشعور بالأمن أو عدمه، صنف أفراد العينة إلى مجوعتين، هما: مجموعة أسلوب التنشئة الأسرية المتسلطة، ومجموعة أسلوب التنشئة الأسرية المتسامحة الديمقراطية، وذلك على أساسي درجاتهم على مقياس التنشئة الأسرية، وأظهرت النتائج أن مجموعة المراهقين الذين ينتمون إلى أسلوب التنشئة الأسرية الديمقراطية كانوا أكثر شعوراً بالأمن من أولئك الذين ينتمون إلى أسلوب التنشئة الأسرية المتسلطة، وأن الإناث أكثر شعوراً بالأمن من الذكور.

وفي دراسة سويد وسينج (Sowaid & Stnghm 1987) عن العلاقة بين اتجاهات الوالدين نحو أطفالهم، والدافعية للإنجاز عندهم والتي طبقت على عينة تكونت من (84) طالباً هندياً من طبقة اجتماعية متدنية (متوسط أعمارهم 16 سنة)، باستخدام مقياس اتجاه الوالدين ومقياس الدافعية للإنجاز، كشفت النتائج أن أسلوب التقييد من قبل الأب، وأسلوب الحماية من قبل الأب والأم معاً يرتبطان سلبياً مع الدافعية للإنجاز عند التلاميذ، بينما يرتبط أسلوب المحبة من قبل الأب إيجابياً مع الدافعية للإنجاز عند التلاميذ.

وأجرى تركي (1988) دراسة على عينة مؤلفة من (32) تلميذاً و(53) تلميذة من تلاميذ جامعة الكويت من أجل التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث، في موقف محايد وآخر فيه نوع من المنافسة بين التلاميذ نحو الإنجاز، وقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في الموقفين (الحياد، والمافسة).

وقام أوجها وهاردو (Ojha & Hardo, 1989) بدراسة عن العلاقة بين الوالدين وأبنائهم والدافعية للإنجاز عند المراهقين (الهنود)، فقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (120) طالباً، قبل دخولهم للجامعة تتراوح أعمارهم بين (15-19 سنة)، طلب منهم أن يتذكروا سلوك والديهم خلال فترة الطفولة، وأجابوا على (72) فقرة للأب والأم معاً، وكان يطلب من المفحوصين أن يكتبوا قصصاً للإجابة على مقياس (FAT) المعدل، وبينت النتائج بأن أسلوب المحبة من قبل الأم يرتبط مع دافعية عالية للإنجاز عند المفحوص، وارتبطت أيضاً انخفاض الدافعية للإنجاز مع أسلوب التقييد والتسامح والإهمال من قبل الأم، أما أسلوب التسامح والحب من قبل الأب فيؤدي إلى ارتفاع مستوى الدافعية للإنجاز، بينما يؤدي أسلوب التقييد والرفض والحماية من قبل الأب إلى انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز.

وأجرى ستاينبرغ وآخرون (Steinberg, et.al, 1989) دراسة عن علاقة اتجاهات الوالدين والنضج النفسي الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي عند المراهقين، تم فحص العلاقة بين ثلاثة أساليب من الاتجاهات (التقبل، الاستقلال، الضبط) والإنجاز المدرسي عند (120) عائلة مع الأبناء ممن تتراوح أعمارهم بين (11-16 سنة) وذلك لفحص الفرضية القائلة بأن اتجاهات الوالدين تسهل الإنجاز الأكاديمي، وقد بينت النتائج بأن المفحوصين الذين كانوا يصفون والديهم بأنهم يعاملونهم بدفء وديمقراطية وحزم كان عندهم استعداد لتطوير اتجاهات إيجابية نحو الإنجاز والعمل الأفضل في المدرسة.

وفي دراسة فيلدمان وينتزل (Feldman & Wentzel, 1990) عن العلاقات بين المتغيرات التالية: أساليب التفاعل الوالدي (العائلي)، وغرفة الصف، وضبط النفس، والإنجاز عند أطفال ما قبل مرحلة المراهقة، والتي طبقت على عينة تكونت من (65) عائلة، أظهرت نتائجها وجود علاقات بين الإنجاز وكل أنواع التفاعل بين الوالدين والطفل، ما عدا أسلوب العداء بين الأم والابن، وبين تحليل الانحدار المتعدد بأنه يوجد ترابط بين تفاعل الأب مع الأبناء والإنجاز، في حين لا توجد علاقة بين تفاعل الأم مع الأبناء والإنجاز.

وفي دراسة أبو جابر (1993) التي هدفت إلى معرفة أثر أسلوب التنشئة الأسرية والترتيب الولادي، والجنس في الدافعية نحو الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس والتاسع في مدينة عمان، وقد بلغ عدد أفراد العينة (880) تلميذاً، موزعين على (440) طالباً، و(440) طالبة في مدينة عمان، واستخدمت الدراسة مقياس التنشئة الأسرية ومقياس الدافع للإنجاز الذي قامت بتطويره، وقد أظهرت النتائج أن مجموعة التلاميذ الذين ينتمون إلى أسلوب التنشئة الأسرية المتسامحة، كان مستوى الدافعية للإنجاز عندها أعلى من أولئك الذين ينتمون إلى أسلوب التنشئة الأسرية المتشددة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث، وقد كانت الفروق لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط الإناث (47.68)، بينما بلغ متوسط الذكور (47.01) عند تلاميذ الصف السادس، ولم توجد أي فروق تعزى للجنس عند تلاميذ الصف التاسع، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ تعزى لمتغير الترتيب الولادي، وأظهرت عدم وجود أثر للتفاعل الثلاث لمتغيرات التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز.

قام واطسن (Watson) المشار إليه في (الشلبي، 1993) بدراسة للتعرف على أثر العلاقة بين أسلوب معاملة الوالدين وبعض السمات الشخصية للأبناء، واستخدم الباحث مقياساً ذا بعدين لسلوك الوالدين، هما: اللين، والقسوة، وقد أظهرت النتائج أن أبناء الوالدان اللذان يلجأون إلى أساليب القسوة والتسلط في التعامل مع أبنائهم يميلون إلى الشعور بالقلق وعدم الارتياح، كما أنهم أكثر اعتماداً على والديهم في اتخاذ القرارات التي تتعلق بحياتهم، مما يؤثر سلباً على قدراتهم في شتى المجالات، أما الأبناء الذين يلجأ والديهم إلى استخدام أساليب الديمقراطية واللين والتسامح في التعامل معهم، فقد كانوا يتصفون بسمات عكس سابقيهم.

وفي دراسة الشمايلة (1999) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وبين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي الأكاديمي في المدارس التابعة لمديرة التربية والتعليم في منطقة اربد، وبلغ عدد العينة من (600) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الثانوي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، استخدمت الباحثة مقياس هيرمانز، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين أسلوب التنشئة الأسرية المتسامح للأب وللأم وبين الدافعية للإنجاز، وعدم وجود فروق دالة بين أساليب التنشئة الأسرية المتسامح للأب والأم تعزى لجنس التلميذ أو تخصصه الأكاديمي، وهذا يدل على أن الوالدين يؤثران بالدرجة نفسها على أبنائهم في قدرتهم على الإنجاز ذكوراً كانوا أم إناثاً.

تعليق على الدراسات التي تناولت التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافع الإنجاز:

من خلال عرض الدراسات السابقة فإن هناك دراسات أوجدت علاقة إيجابية بين أساليب التنشئة الأسرية والدافع للإنجاز أي أن الأسلوب الديمقراطي يؤدي إلى ارتفاع في دافعية الإنجاز، والأسلوب المتسلط المتبع من قِبَل الأهل يؤدي إلى انخفاض في دافعية الإنجاز، كدراسة (أبو جابر، 1993؛ كلانجيلو وديتمان، 1983؛ تواري، 1981؛ أوجها وهاردو، 1989؛ سويد وسينج، 1987؛ ستانبرغ، 1989؛ واطسن المشار إليه في الشلبي، 1993؛ وكذلك دراسة الريحاني، 1985).

أي أن أغلب الدراسات السابقة أيدت الدراسة الحالية في تأثير أساليب التنشئة الأسرية على دافعية التلاميذ نحو الإنجاز.

2.2.2 الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز:

افترضت دراسة ويلز (Wills, 1971) وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، واستخدم الباحث مقياس (تيني) لقياس مفهوم الذات ومقياس (مهربيان) لقياس دافعية الإنجاز، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات.

قام جوبتا (Gupta, 1982) بدراسة هدفت لتوضيح العلاقة بين مفهوم الذات وكل من مستويات القلق (مرتفع، متوسط، منخفض) ودافع الإنجاز (مرتفع، متوسط، منخفض) على عينة بلغت (150) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الثانوية، استخدم الباحث فيها الأدوات التالية: مقياس القلق، ومقياس مفهوم الذات، واختبار دافع الإنجاز.

أشارت النتائج إلى عدم ظهور فروق جوهرية في مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي مستويات القلق المختلفة، وكذلك أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات المختلفة لدافعية الإنجاز على مفهوم الذات.

وهدفت دراسة الأعسر وآخرون (1983) إلى الكشف عن العلاقة بين الإنجاز وبعض المتغيرات العقلية والشخصية والاجتماعية في البيئة القطرية، وتكونت عينة الدراسة من (106) طالبة من تلميذات جامعة قطر، واستخدام الباحثون مقياس دافعية الإنجاز الذي تم تطويره لهذه الغاية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات التحصيلية ومجالات دافعية الإنجاز.

وهدفت دراسة ميزوتا (Mezota, 1985) المشار إليها في محمود (1991) إلى دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات على عينة مكونة من (608) طالباً من المرحلة الجامعية، تراوحت أعمارهم بين (18–20) سنة، وقد أشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أظهروا درجات مرتفعة أعلى على مقياس مفهوم الذات عن التلاميذ ذوي الإنجاز المنخفض.

وقام يعقوب وبلبل (1985) بدراسة للتعرف على درجة العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأردن، واستقصاء أثر كل من المستوى الدراسي والتحصيل والجنس في مفهوم الذات لدى تلاميذ هذه المرحلة، وتكونت عينة الدراسة من (662) طالباً وطالبة، منهم (352) طالباً و(310) طالبة موزعين على (18) شعبة نصفها ذكور والنصف الآخر إناث، بواقع (6) شعب لكل من الصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي في مدينة اربد للعام (1983/1982)، واستخدما مقياس بيرس–هارس لمفهوم الذات المطور للبيئة الأردنية، وقد دلت النتائج على وجود علاقة إيجابية بين درجات مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى مختلف مجموعات الدراسة، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمستوى التحصيل لصالح ذوي التحصيل العالي كما لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة تعزى للمستوى الدراسي والجنس.

وهدفت دراسة العمر (1987) إلى التعرف على مستوى الدافعية لدى تلاميذ الكليات النظرية وتلاميذ الكليات العلمية، ومدى اختلاف دافعية الإنجاز باختلاف

الجنس والمعدل الدراسي العام والمستوى الدراسي، طبقت الدراسة على (235) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الدافعية للإنجاز، ووجد أن الدافع للإنجاز عند الإناث أعلى منه عند الذكور، وأن التلاميذ ذوي المعدلات الدراسية العالية حصلوا على متوسطات عالية في دافعية الإنجاز، وارتفاع دافعية الإنجاز بارتفاع المستوى الدراسي للتلاميذ.

وهدفت دراسة حسن (1989) إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز وعلاقة الإنجاز بالتحصيل الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة من جامعة المينا بمصر، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في دافعية الإنجاز، وعدم وجود علاقة بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وأجرى كيلي وجوردن (Kelly & Jordan, 1990) دراسة تمت فيها مقارنة (90) ذكراً وأنثى في الصف الثامن لدراسة مستويات التحصيل على مقاييس مفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي قد ارتبط بشكل إيجابي مع التحصيل الأكاديمي، وأن معدل درجات تحصيل الإناث على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي كان أقل من الذكور، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

وأجرى جوبتا (Gupta, 1987) المشار إليه في عبد الخالق والنيال (1992) دراسة هدفت إلى إيجاد علاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة وبين التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً في المرحلة الثانوية واستخدم الباحث مقياس (مهرابيان) لقياس دافعية الإنجاز، أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة على دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، بينما لم تظهر هذه العلاقة لدى التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المتوسطة والمنخفضة.

وهدفت دراسة بورنستين (Borunstein, 1997) إلى تحديد طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والدافعية والتحصيل الأكاديمي، كما وتطرقت هذه الدراسة إلى

متغيرات أخرى مثل الجنس والعمل والدخل، وقد تألفت العينة من (117) طالباً من تلاميذ كلية مجتمع كولورادو، وقد أشارت النتائج إلى أن الطالب الذي لديه مفهوم ذات إيجابية سيظهر دافعية أعلى مما يجعل تحصيله الأكاديمي أعلى مقارنة مع الطالب ذو مفهوم الذات المنخفض أو السلبي الذي يظهر دافعية أدنى، وتحصيل أكاديمي معتدل إلى منخفض، ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير الجنس والعمر والدخل على مفهوم الذات والدافعية.

وهدفت دراسة سكلفيك وفالس (Skaalvik & Valas, 1999) إلى تحديد العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات، والدافعية في مادتي الرياضيات واللغة، وقد تألفت العينة من (1.005) طالباً وطالبة، أشارت النتائج إلى أن التحصيل يؤثر على مفهوم الذات، ولم يكن هناك أي أدلة على أن مفهوم الذات يؤثر على التحصيل، وقد لوحظ أن الدافعية تتأثر بالتحصيل السابق، لكن لم تكن هناك أدلة على أن مفهوم الذات يؤثر على الدافعية أو على التحصيل.

وفي دراسة قطامي (1989) التي وردت في حجازين (2002) هدفت إلى استقصاء أثر عامل الجنس ومستوى الإنجاز (عال، متدن) أو مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، (عالٍ، متدن) في الدافعية للتعلم في المواقف الصفية والمدرسية عند تلاميذ الصف العاشر في مدينة عمان، اشتملت الدراسة على ثلاثة مقاييس تم تعديلها لتناسب البيئة الأردنية، وهي: مقياس مستوى الإنجاز، ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ومقياس الدافعية للتعلم، بلغ عدد أفراد العينة (458) فرداً موزعين إلى (270) طالباً و(188) طالبة في مدينة عمان، وكشفت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة المستقلة وهي الجنس، ومستوى الإنجاز، ومفهوم الذات الأكاديمي على الدافعية للتعلم، ويلحظ أن هذه الدراسة كشفت عن وجود علاقة دالة بين الجنس وبين الدافعية للتعلم.

وهدفت دراسة كنعان (2003) إلى تقصي العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي وإلى الكشف عن الآثار المحتملة لكل من الجنس والكلية والمستوى الدراسي لدى تلاميذ جامعة اليرموك للعام الدراسي (2003/2002) على عينة مكونة من (981) طالباً وطالبة موزعين بواقع (496) طالباً و(485) طالبة،

وقد استخدم الباحث اختبار مفهوم الذات لبيرس-هارس والمترجم من قبل الداوود (1982) ليلائم البيئة الأردنية واختبار دافعية الإنجاز الأكاديمي الذي أعده الباحث، وبعد تفريغ استجابات التلاميذ، استخدم الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات ودافعية الإنجاز تعزى إلى متغيرات الدراسة وقد أظهرت النتائج بأنه يوجد مفهوم ذات إيجابي متوسط لدى طلبة جامعة اليرموك، وإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات وفي دافعية الإنجاز الأكاديمي لتعزى للجنس أو المستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للكلية، وإنه توجد دافعية إنجاز أكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي.

التعليق على الدراسات التي تناولت العلاقة بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز:

من خلال عرض الدراسات السابقة كان هناك عدد من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين مفهوم الذات ودافع الإنجاز، أي أن التلاميذ الذين لديهم مفهوم ذات إيجابي، يكون لديهم إنجاز مرتفع، عكس التلاميذ الذي لديهم مفهوم ذات سلبي، ومنها دراسة (حجازين، 2002؛ ودراسة يعقوب وبلبل، 1985؛ كيلي وجوردان، 1997؛ ودراسة ميزوتا، 1985؛ ودراسة الأعسر وآخرون، 1983؛ ودراسة كنعان، 2003، ودراسة جوبتا المشار إليها في عبد الخالق والنيال، 1992)، وهناك بعض الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز، ومنها دراسة (جوبتا، 1982)، ودراسة (سكلفيك وفالس، 1999).

وهناك بعض الدراسات التي أوجدت أثر للنوع الاجتماعي على دافعية الإنجاز، ومنها دراسة (العمر، 1987؛ ودراسة حسن 198؛ ودراسة كيلي وجوردن 1990) في حين أوجدت بعض الدراسات بأن ليس هناك أثر للنوع الاجتماعي على دافعية التلاميذ نحو الإنجاز، منها دراسة (يعقوب وبلبل، 1985؛ ودراسة بورنستين، 1997؛ ودراسة كنعان، 2003).

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة الأساسية العليا (الذكور والإناث) في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، في محافظة الطفيلة للعام الدراسة (2006/2005)، حيث تم تحديد عدد المدارس الأساسية والثانوية التي يوجد فيها الصفوف الأربعة الأساسية العليا (السابع الأساسي، والثامن الأساسي، والتاسع الأساسي، والعاشر الأساسي) وكان عددها (184) مدرسة، تتوزع على (81) مدرسة للذكور و(103) مدرسة للإناث، كما تم تحديد الشعب التي يوجد فيها الصفوف الأربعة والتي بلغ عددها (282) شعبة، تتوزع على (143) شعبة للذكور، و(139) شعبة للإناث، وقد بلغ عدد التلاميذ في الصفوف الأربعة (7693) منهم (4038) تلميذاً، و(3655) تلميذة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

أعداد شعب وتلاميذ مجتمع الدراسة موزعة حسب الصفوف والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي / الصف	ذكور		إناث		المجموع	
	عدد الذكور	الشعب	عدد الإناث	الشعب	عدد التلاميذ	الشعب
السابع	1109	40	888	35	1997	75
الثامن	1053	36	1025	36	2078	72
التاسع	957	33	896	34	1853	67
العاشر	919	34	846	34	1765	68
المجموع	**4038**	**143**	**3655**	**139**	**7693**	**282**

2.3 عينة الدراسة:

تم أخذ (5%) من مجتمع الدراسة، وبذلك تألفت عينة الدراسة من (385) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ المرحلة الأساسية العليا منهم (202) تلميذاً و(183) تلميذة، تم اختيارهم بالطرقة العشوائية الطبقية على مستوى الصف والنوع الاجتماعي وعنقودية على مستوى الشعبة، حيث تم حصر كل شعب الصف السابع

والثامن والتاسع والعاشر للذكور والإناث كل على حدة، وتم الاختيار بالطريقة العشوائية لشعب كل صف من صفوف المرحلة الأساسية العليا التي تم دراستها، وكان عدد الشعب التي تم اختيارها (16) شعبة، (8) شعب للذكور و(8) شعب للإناث، وقد تم استثناء عدد من الإجابات للتلاميذ، وذلك لعدم تقيد أصحابها بتعليمات الإجابة، أو بسبب عدم انطباق شروط الدراسة عليهم، (وفاة أحد الوالدين أو كلاهما)، أو بسبب عدم جديتهم في الإجابة عن مقاييس الدراسة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة تتكون من (351) تلميذاً وتلميذة بعد تطبيق المقاييس، ويظهر الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات والنوع الاجتماعي:

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة على أساليب التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	ذكور				إناث			
أساليب التنشئة ومفهوم الذات	الأسلوب المتسلط		الأسلوب الديمقراطي		الأسلوب المتسلط		الأسلوب الديمقراطي	
الصف	مفهوم ذات منخفض	مفهوم ذات مرتفع	مفهوم ذات منخفض	مفهوم ذات مرتفع	مفهوم ذات منخفض	مفهوم ذات مرتفع	مفهوم ذات منخفض	مفهوم ذات مرتفع
السابع الأساسي	1	4	2	24	3	4	5	26
الثامن الأساسي	2	4	3	36	1	5	3	38
التاسع الأساسي	3	5	1	41	1	3	2	43
العاشر الأساسي	1	6	4	35	1	4	2	38
مجموع مفهوم الذات	7	19	10	136	6	16	12	145
مجموع التنشئة الأسرية	26		146		22		157	
مجموع الذكور والإناث	172				179			
المجموع الكلي	**351**							

3.3 أدوات الدراسة:

تم استخدام المقاييس التالية:

1.3.3 مقياس التنشئة الأسرية في صورته الأردنية:

للتعرف على أساليب التنشئة الأسرية استخدم مقياس التنشئة الأسرية الذي أعده وطوره (أبو جبل، 1983)، والذي اعتمد على افتراض أن التنشئة الأسرية تأخذ واحداً من أسلوبين، هما الأسلوب المتسامح أو الديمقراطي من جهة والأسلوب المتشدد أو المتسلط من جهة ثانية، أما الأسلوب المتسامح أو الديمقراطي فيتصف الوالدان فيه بتقبل أبنائهم، واحترام مشاعرهم، وتفهم عواطفهم، وممارسة معهم الود والحنان، وكان افتراض واضع الاختبار أن أبناء الأسر المتسامحة أو الديمقراطية، يعكسون الاتجاهات التالية نحو والديهم:

أ. تفهم الوالدين لمشاعر الأبناء ووجهات نظرهم.

ب. شعور المراهق بتحقيق ذاته من خلال تقدير الأسرة له، مما يشعره بالرضا.

ج. شعوره بالاطمئنان عن الروابط الوجدانية التي تربطه بالأسرة.

د. إدراك المراهق لحقيقة الوالدين كصديقين له.

أما الأسلوب المتشدد فإن ممارسات الوالدين نحو أبنائهم تتسم بالرفض وعدم التقبل، والإهمال، والوقوف أمام رغبات الأبناء وحاجاتهم، والتفرقة في المعاملة بين الأخوة، افترض واضع المقياس أن أبناء الأسر المتشددة يعكسون الاتجاهات الأربعة التالية نحو والديهم:

أ. الشعور بأن الوالدين يميلون إلى رفضه من خلال ممارسة السلطة عليه.

ب. الشعور بإهمال حاجاته والوقوف أمام إشباعها.

ج. الشعور بأن الوالدين يميلون إلى التفرقة بين الأخوة.

د. الشعور بأن الوالدين يستخدمون العقاب النفسي والجسدي.

شمل الاختبار على (56) فقرة مدرجة على سلم من (4) درجات حسب مقياس ليكرت، وتمثل مدى تكرار السلوك، وكانت الفقرة التي تدل على اتجاهات الأبناء الإيجابية تعطى (4) درجات، إذا أجاب عليها (دائماً)، و(3) درجات إذا أجاب عليها (غالباً) و(2) درجة إذا أجاب عليها (أحياناً)، (1) درجة إذا أجاب عليها (أبداً)، في حين تعطى الفقرة الدرجات (1)، (2)، (3)، (4)، بالنسبة للإجابات

(دائماً)، (غالباً)، (أحياناً)، (أبداً) على الترتيب، إذا كانت تعكس اتجاهات سلبية نحو معاملة الوالدين للأبناء.

وكانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها المفحوص تتراوح بين (56-224) درجة، تمثل الدرجات العليا لأساليب التنشئة الأسرية المتسامحة أو الديمقراطية، بينما تمثل الدرجات الدنيا لأسلوب التنشئة الأسرية المتشددة أو المتسلطة.

صدق المقياس الأصلي:

تم استخراج دلالة الصدق المنطقي للمقياس باللجوء إلى أسلوب التحكيم لاختصاصيين في علم النفس للحكم على صلاحية كل فقرة في مقياس البعد الذي وضع لقياسها.

ثبات المقياس الأصلي:

تم استخراج معامل الثبات بالطريقة النصفية (Split into halve) بعد تطبيقه على عينة من المراهقين الجانحين، وكان معامل الثبات في هذه الحالة (0.94) في حين كان معامل الثبات (0.83) باستخدام الطريقة النصفية أيضاً لدى تطبيق الاختبار على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية العاديين.

المقياس في صورته المعدلة:

قامت العارضة (1989) بتعديل المقياس الأصلي، وذلك بعد مناقشة فقرات المقياس مع تلاميذ الصف السادس فحذفت الفقرات التي لم تكن واضحة بالنسبة للتلاميذ لأنها تنطبق على التلاميذ المراهقين كما طبقها المقياس الأصلي، حيث كانت عينة المقياس الأصلي من المراهقين والفقرات هي رقم (8) والتي نصها: "يتفهم والداي حقيقة مشكلاتي كمراهق"، والعبارة رقم (22): "انتظر اليوم الذي فيه أساعد أسرتي، والعبارة رقم (54): يتدخل والداي في اختيار كتبي ومجلاتي، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (53) فقرة بدلاً من (56) فقرة، يجيب الطالب على كل فقرة باختيار أحد البدائل التالية: (دائماً)، (غالباً)، (أحياناً)، (أبداً)، وتحسب الدرجة بإعطاء الأوزان، (4) للبديل الأول، (3) للبديل الثاني، (2) للبديل الثالث، (1)

للبديل الرابع، وذلك في حالة الفقرات الإيجابية وتعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السلبية، وبذلك كانت الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (53–212) درجة.

واستخدمت أبو جابر (1993) المقياس في دراستها بصورته السابقة، ولم تجري على فقراته أي تعديل، وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (53–212) درجة.

تم حذف (11) فقرة من فقرات المقياس، وذلك بعد عرضه على سبعة من المختصين في علم النفس، فحذفت الفقرات المتشابهة، والفقرات التي لا تقيس اتجاهات الوالدين، وذلك بعد إضافة الفقرات الثلاث التي حذفت من قِبَل (العارضة) لأن عينة الدراسة تقع ضمن فئة المراهقين، وتصلح الفقرات الثلاث لقياس هذه الفئة، أيضاً تم حذف الفقرات التالية، وهي رقم (5)، ونصها: "يحترم والداي أصدقائي"، والعبارة رقم (6) "ينشغل بالي وأقلق عند غياب أو مرض أحد والداي)، والعبارة رقم (14) "يحسدني أصدقائي على اهتمام أسرتي بي"، والعبارة رقم (17) "أعجب بوالدَي وأفتخر بهما كثيراً"، والعبارة رقم (22) "أنتظر اليوم الذي أساعد فيه أسرتي"، والعبارة رقم (24) "أشعر بأن أسرتي فخورة بي"، والعبارة رقم (25) "يعاملني والدي بالضرب والإهانة"، والعبارة رقم (37) "يساعدني والداي على القيام ببعض واجباتي"، والعبارة رقم (41) "أشعر بأن أصدقائي أكثر سعادة مني"، والعبارة رقم (47) "تختلف طريقة والدي عن طريقة والدتي في معاملتنا"، والعبارة رقم (52) "أشعر بأن لأسرتي فضل علي"، وبهذا أصبح المقياس يتكون من (45) بدلاً من (56) فقرة، وتكون الدرجة الكلية للمقياس ما بين (45–180) درجة.

تم استخراج دلالة صدق المحكمين للمقياس، وذلك بعرضه على سبعة من أساتذة علم النفس للحكم على صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، وتم الأخذ برأي أربعة منهم، وعدلت الفقرات السابقة في ضوء ذلك.

ثبات المقياس المعدل:

تم استخراج معامل الثبات بتطبيق الاختبار على عينة مكونة من (50) تلميذاً وتلميذة من غير أفراد العينة مرتين بفاصل زمني مدته أسبوعان، وتضمنت الفئة (25) للذكور، و(25) للإناث، وذلك باختيار (6) تلاميذ من الصف السابع، و(6)

تلاميذ من الصف الثامن، و(6) تلاميذ من الصف التاسع، و(7) تلاميذ من الصف العاشر، وكذلك تم توزيع عينة الإناث على نفس الأعداد والصفوف للإناث، فكانت قيمة معامل الثبات هي (0.88).

2.3.3 مقياس مفهوم الذات:

استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات لبيرس، هارس (Piers-Haris) الذي قام بتقنينه وتعريبه الداوود (1982) ليلائم البيئة الأردنية، حيث استخدم هذا المقياس التدريج الثنائي (نعم/لا) أمام كل فقرة من فقراته، ويتكون هذا المقياس من ثمانين فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسية، هي:

1. السلوك: وهو كل ما يفعله التلميذ أو يقوله، ويقاس هذا البعد من خلال تصرفات الطالب في البيت، والمدرسة، وعلاقاته الخاصة مع الآخرين، بالإضافة إلى تصورات الطالب لعلاقاته ومعاملاته خلال تلك العلاقات، وتمثله الفقرات (4، 12، 13، 14، 22، 25، 31، 32، 34، 35، 48، 56، 59، 64، 67، 78، 80).
2. الوضع الفكري والمدرسي: يقيس هذا البعد تحصيل التلميذ، بحيث يبين تصورات عن نفسه، ذو دافعية قوية أو لا يميل إلى الدراسة، يستطيع أن يقدم تقديراً أمام الصف، ولا يستطيع، وهل يقرأ أو يطالع كتباً خارجية، وتمثله الفقرات (5، 7، 9، 11، 12، 16، 17، 21، 26، 27، 30، 33، 42، 49، 53، 57، 66، 70).
3. المظهر الجسمي والطلعة الخارجية: يشير هذا البعد إلى بيئة التلميذ الجسمية، ومظهره وشكله الخارجي، ويقاس من خلال تصورات التلميذ لمظهره وحركاته، تمثله الفقرات (8، 15، 27، 29، 41، 49، 54، 55، 57، 60، 63، 73).
4. القلق: يشير هذا البعد إلى خوف التلميذ مما يمكن أن يقع له أكثر من خوفه في أوضاع محددة، ويقاس بمظاهر القلق التي يحس بها التلميذ: كالارتباك، والخوف من الامتحان، النرفزة والعصبية، والانزعاج، وضعف الثقة بالنفس والخجل،

والحزن والعزلة، وتمثله الفقرات (6، 7، 8، 10، 20، 28، 27، 40، 44، 55، 74، 79).

5. الشهرة والشعبية: يشير هذا البعد إلى مدى شعور التلميذ بشهرته، ومعرفة زملائه وأصدقائه به في المدرسة وخارجها، ويقاس باتساع علاقات التلميذ الاجتماعية، ومشاركاته في النشاطات الاجتماعية والتربوية والرياضية المختلفة، وتمثله الفقرات (1، 3، 11، 40، 46، 49، 51، 57، 58، 69، 77).
6. الرضا والسعادة: يشير هذا البعد إلى إحساس أو شعور التلميذ وتصوراته لحياته النفسية، ويقاس بتصوراته وتقييماته لشخصيته وحياته، وتمثله الفقرات (2، 8، 36، 38، 39، 43، 50، 52، 59).

صدق المقياس الأصلي:

قام الداوود (1982) باستخراج دلالات صدق المقياس بطريقتين هما: الصدق التمييزي، وصدق البناء، وقد اعتمد في استخراج الصدق التمييزي على تقديرات المعلمين، حيث قام (21) معلماً من معلمي الصفوف التي اختيرت منها عشوائياً عينة الصدق، الرابع، والسادس، والسابع، والتاسع، والعاشر الأساسي، والأول، والثاني الثانوي، بتحديد (210) تلاميذ من حيث مفهوم الذات الإيجابي، و(210) تلاميذ من حيث مفهوم الذات السلبي حسب رأي المعلمين، وبعد حصر أسماء التلاميذ الذين أجمع عليهم معلمان أو أكثر بأن لديهم مفهوماً إيجابياً للذات أو مفهوماً سلبياً للذات.

قام الباحث بتطبيق النسخة المعربة من مقياس (بيرس–هارس) لمفهوم الذات عليهم، فتبين أن المقياس قادر على التمييزي بين هؤلاء التلاميذ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في دراسة الصدق التمييزي لعينة الذكور من الصف الأول الثانوي الأكاديمي باستخدام التحليل الإحصائي (t)، فتبين له أن المقياس قادر على التمييز بين مفهوم الذات الإيجابي ومفهوم الذات السلبي لتلاميذ الصف المذكور.

أما الطريقة الثانية لاستخراج صدق المقياس، فقد اعتمدت على صدق البناء، حيث قورنت علامات مجموعة من التلاميذ على مقياس مفهوم الذات مع علاماتهم على مقياس للقلق، للتأكد من الافتراض الذي تشير إليه الدراسات والأبحاث النفسية

من وجود علاقة عكسية بين القلق ومفهوم الذات (Burns, 1979)، حيث تشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات عند الفرد أو جماعة ما انخفض مستوى القلق عند الفرد أو عند تلك الجماعة، والعكس صحيح، وقد أكدت المقارنة بين علامات التلاميذ على المقياسين (مفهوم الذات، والقلق) على وجود علاقة عكسية بينهما، فقد بلغ معامل الارتباط بينهما (−72، 0).

ثبات المقياس وتطبيقه:

قام الداوود باستخراج دلالات ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة مؤلفة من (95) طالباً، اختيروا عشوائياً من الصفوف الأساسية والصفوف الثانوية من مدارس مدينة إربد الحكومية، وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين (30) يوماً، وبلغ معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق للمقياس (0.95) بينما تراوحت قيم معاملات ثبات المقاييس الفرعية الستة ما بين (0.66−0.82).

تصحيح المقياس الأصلي:

بعد أن جمعت أوراق الإجابة على المقياس من التلاميذ بدأت عملية التصحيح لاستخراج العلاقة الكلية على المقياس لكل تلميذ وتلميذة حسب المفتاح المعدل، ذلك وقد جهز عدد من المفاتيح التي ثقبت على الإجابة الصحيحة وعلى المثال لو أخذنا الفقرة الأولى من المقياس: يسخر زملائي مني في الصف...نعم/لا، وهنا يفترض أن تكون الإجابة بوضع إشارة (×) على كلمة (لا)، لذا فإن المفتاح ثقب ليناسب هذا الوضع وليسهل من عملية التصحيح، وقد حسبت العلامة الكلية على المقياس من (80) علامة، بحيث تأخذ كل فقرة أجيب عنها صحيحة علامة واحدة، وفي حالة وجود فقرة بدون إجابة كان الباحث يعتبر إجابة الطالب عن تلك الفقرة خاطئة، وتنقص علامة من مجموع علاماته وقد كان مدى العلامات يتراوح بين (0−80) علامة، حيث كانت أقل علامة على المقياس (0)، وأعلى علامة على هذا المقياس (80).

أما فيما يتعلق بدلالات صدق وثبات النسخة المعربة من مقياس مفهوم الذات (ليبرس–هارس)، فيشير مقنن المقياس ومعربة إلى أنها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية، ذات دلالة على البيئة الأردنية (الداوود، 1982).

تم حذف (20) فقرة من فقرات المقياس، وذلك بعد عرضه على عدد من المحكمين لعدم قياس بعضها لمفهوم الذات، أو لتكرار بعض الفقرات في محتواها ومضمونها مع فقرات أخرى، وأيضاً لطول عدد الفقرات على التلاميذ، لذلك أصبح المقياس (60) فقرة بدلاً من (80) فقرة، والفقرات التي تم حذفها هي الفقرة رقم (4) ونصها "إنني غالباً حزين"، والفقرة رقم (7) والتي نصها: "أرتبك عندما يسألني المعلم في الصف"، والفقرة رقم (11) والتي نصها: "لست إنساناً معروفاً بين الناس"، والفقرة رقم (12) والتي نصها: "سلوكي في المدرسة جيد"، والفقرة رقم (23)، ونصها: "أستطيع أن أرسم جيداً"، والفقرة رقم (24) ونصها "أجيد العزف على بعض الآلات الموسيقية"، والفقرة رقم (26) "إنني بطيء في إنهاء واجباتي"، والفقرة رقم (27) ونصها "إنني عضو هام في صفي"، والفقرة رقم (29) ونصها "عيوني جميلة"، والفقرة رقم (31) "غالباً ما أسرح أو أحلم بأشياء خارج المدرسة"، والفقرة رقم (34) والتي نصها: "غالباً ما أقع في مشكلة واضطرب"، والفقرة رقم (42) والتي نصها: "غالباً ما أتطوع بأعمال داخل المدرسة"، والفقرة رقم (48) ونصها "غالباً ما أكون قاسياً مع الناس"، والفقرة رقم (53) ونصها "إنني لا أعرف الكثير من الأشياء"، والفقرة رقم (56)، ونصها "غالباً ما أقحم نفسي في المشاجرات والعراك مع الآخرين"، والفقرة رقم (57) "أتمتع بشهرة وشعبية بين الأولاد"، والفقرة رقم (59) "لقد خاب رجاء عائلتي بي"، والفقرة رقم (54) "مظهري أنيق وجميل"، والفقرة رقم (63) ونصها "إنني القائد في الألعاب وأنواع الرياضة الأخرى"، والفقرة رقم (64) ونصها "إنني غير رشيق في حركاتي، وتم إعادة صياغة الفقرة رقم (41) والتي نصها "شعري جميل"، حيث أصبحت "شكلي جميل"، والفقرة رقم (69)، ونصها "أتمتع بشهرة وشعبية بين البنات" إلى "أتمتع بشهرة وشعبية بين أصدقائي".

وأصبح المقياس بعد تعديله يشمل الفقرات التالية:

أ. السلوك: وتمثله الفقرات (13، 14، 19، 22، 25، 32، 35، 67، 78، 80).

ب. الوضع الفكري والمدرسي: وتمثله الفقرات (8، 15، 37، 41، 47، 55، 60، 62، 73، 78).

ج. المظهر الجسمي والطلقة الخارجية: تمثله الفقرات (5، 9، 16، 17، 21، 30، 33، 49، 66، 70).

د. القلق: وتمثله الفقرات (6، 10، 20، 28، 40، 44، 55، 74، 75، 79).

ه. الشهرة والشعبية: وتمثله الفقرات (1، 3، 11، 18، 46، 51، 58، 69، 72، 77).

و. الرضا والسعادة: وتمثله الفقرات (2، 36، 38، 39، 43، 50، 52، 65، 76، 71).

صدق المقياس المعدل:

تم استخراج دلالات صدق المحكمين، وذلك بعرضه على سبعة اختصاصيين في علم النفس من كليتي العلوم التربوية والعلوم الاجتماعية لمعرفة صلاحية الفقرات وقدرتها على قياس مفهوم الذات الإيجابي ومفهوم الذات السلبي أو المنخفض، وتم حذف الفقرات المشار إليها سابقاً بطلب من أربعة من المحكمين، وتم تعديل بعض الكلمات في بعض الفقرات بناء على طلبهم أيضاً.

ثبات المقياس المعدل:

تم استخراج معامل ثبات المقياس بإعادة تطبيقه على عينة من المرحلة الأساسية العليا من مدارس محافظة الطفيلة، مكونة من (50) تلميذاً وتلميذة من غير عينة الدراسة، وذلك بفاصل زمني مدته أربع أسابيع، وقد بلغ معامل الثبات (0.89)، وهو مقبول لغايات هذه الدراسة.

3.3.3 مقياس دافع الإنجاز:

استخدم مقياس دافع الإنجاز الذي يتكون من اثنتي عشرة فقرة، وقد وضعه في صورته الأولى سميث (Smith)، فقد صاغ سميث نصف عبارات المقياس بطريقة إيجابية، أي أن الموافقة عليها تعني توفر دافعية للإنجاز بينما وضع النصف

الآخر على نحو سلبي، أي أن الموافقة على هذه العبارات تتضمن نقصاً في دافعية الإنجاز ليكون سلم الإجابة للفقرة من فئتين هما (نعم) أو (لا) (Smith, 1973).

وقد طبق سميث المقياس على مجموعة من المفحوصين الذين بلغوا (89) مفحوصاً، ثم رتب تقديراتهم، واختيرت إجابات أعلى (25) مفحوصاً ممن عكست إجاباتهم ارتفاعاً في درجة دافعية الإنجاز، كما اختير إجابات أدنى (25) مفحوصاً والذين يمثلون مجموعة متدنية في الدافعية للإنجاز.

ثم رتبت العبارات على أساس حجم الفروق بين المجموعة المرتفعة والمجموعة المنخفضة في دافعية الإنجاز، وقد وجد سميث أن ترتيب العبارات التي تم الوصول إليها بهذه الطريقة يتفق تماماً مع ترتيب العبارات نفسها من حيث ارتباطها بالتقدير الكلي للمقياس، ثم تم اختيار عشر فقرات والتي تمثل أعلى فقرات في القدرة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز.

المقياس في صورته المعربة:

قامت (قطامي، 1989) بترجمة المقياس إلى الصورة العربية، وقد تمت المقارنة بين المقياس بصورته الأجنبية وصورته العربية لدى متخصصين في علم النفس ممن يتقنون اللغتين (العربية والإنجليزية)، وأعطي المقياس المعرب إلى محكمين للحكم على درجة قياسه لدافع الإنجاز اعتماداً على تعريف دافع الإنجاز الذي أرفق مع المقياس، وقد أقر الجميع بصلاحية فقرات مقياس دافع الإنجاز.

تم استخراج دلالات ثبات للمقياس عن طريق الإعادة بحساب معامل الارتباط بين مرتي التطبيق، وقد كان (0.82) بفاصل زمني مدته (5) أسابيع، وقد تم اعتبار الدرجة من (1−5) درجة متدنية في دافع الإنجاز على واعتبار الدرجة من (6−10) الدرجة العالية لدافع الإنجاز.

صدق المقياس:

تم استخراج دلالة صدق المحكمين، وذلك بعرض المقياس على سبعة من الاختصاصين في علم النفس، للحكم على صلاحية الفقرات وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله، وقد أكد جميعهم على صدق ذلك المقياس.

ثبات المقياس:

أما بالنسبة لثبات المقياس، فقد تم حسابه بالطريقة التالية: عن طريق الإعادة، حيث طبق الاختبار على عينة مكونة من (50) تلميذاً وتلميذة من المرحلة الأساسية العليا من مدارس محافظة الطفيلة، مرتين بفاصل زمني مدته خمسة أسابيع، وقد حسب معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الثبات عن طريق الإعادة (0.78) ويعتبر معامل الثبات هذا مقبولاً لأغراض هذه الدراسة.

4.3 إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. تم استخدام مقياس التنشئة الأسرية، ومقياس مفهوم الذات، ومقياس الدافع للإنجاز.
2. تم تدوين أعداد مجتمع الدراسة من قسم الإحصاءات في مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلة.
3. تم تحديد مجتمع الدراسة واختيار أفراد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية على مستوى الصف والنوع الاجتماعي وعنقودية على مستوى الشعبة.
4. تم الحصول على موافقة مديرية تربية وتعليم محافظة الطفيلة لتطبيق الاستبانة على تلاميذ وتلميذات المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة، وذلك بعد التنسيب من الجامعة إلى مديرية تربية الطفيلة بتطبيق المقاييس.
5. بعد الموافقة تم التطبيق على أفراد عينة الدراسة في مدارس محافظة الطفيلة.
6. بعد الانتهاء من التطبيق تم جمع الأوراق وتصحيحها في ضوء مفاتيح الإجابة للمقاييس المستخدمة.
7. بعد جمع البيانات تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للحصول على النتائج.

5.3 متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة مما يلي:

أ. المتغيرات المستقلة:

1. أساليب التنشئة الأسرية، ولها مستويان: الأسلوب الديمقراطي، والأسلوب التعسفي.

2. مفهوم الذات، وله بعدين: مفهوم ذات إيجابي، مفهوم ذات سلبي.

ب. المتغير التابع، وهو الدافع للإنجاز.

6.3 التحليل الإحصائي المستخدم:

تناولت الدراسة علاقة التنشئة الأسرية ومستوى مفهوم الذات والنوع الاجتماعي في الدافع للإنجاز عند تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، وعليه فإن العوامل المستقلة لهذه الدراسة كانت أساليب التنشئة الأسرية بأسلوبيه (الديمقراطي، المتسلط)، ومستوى مفهوم الذات (إيجابي، سلبي)، والنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وكان العامل التابع هو الدافع للإنجاز.

وتم استخدام تحليل التباين (2×2×2) لمعرفة الفروق في مستوى الدافع للإنجاز لدى التلاميذ، باعتبار أسلوب تنشئتهم الأسرية (متسامح، متسلط)، ومستوى مفهوم الذات عندهم (إيجابي، سلبي)، ونوعهم الاجتماعي (ذكر، أنثى).

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالدافع للإنجاز عن تلاميذ المرحلة الأساسية العليا، وأيضاً معرفة أثر النوع الاجتماعي في الدافع للإنجاز عند التلاميذ، وسيتم عرض نتائج الدراسة وفق أسئلتها.

يبين الجدول رقم (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة على أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز.

الجدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتلاميذ المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة الطفيلة على مقياس الدافع للإنجاز تبعا لمتغيرات: أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	أسلوب التنشئة	مفهوم الذات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	المتسلط	منخفض	7	1.57	0.35
		مرتفع	19	1.68	0.48
	مجموع أسلوب التنشئة المتسلط		**26**	**1.65**	**0.49**
	الديمقراطي	منخفض	10	1.60	0.52
		مرتفع	136	1.85	0.36
	مجموع أسلوب التنشئة الديمقراطي		**146**	**1.83**	**0.38**
إناث	المتسلط	منخفض	6	1.50	0.55
		مرتفع	16	1.81	0.40
	مجموع أسلوب التنشئة المتسلط		**22**	**1.73**	**0.46**
	الديمقراطي	منخفض	12	1.75	0.45
		مرتفع	145	1.94	0.24
	مجموع أسلوب التنشئة الديمقراطي		**157**	**1.82**	**0.67**
المجموع		مفهوم الذات المنخفض	35	1.62	0.50
		مفهوم الذات المرتفع	316	1.88	0.33
		مجموع العينة	**351**	**1.85**	**0.36**

يبين الجدول رقم (3) أن متوسط درجات التلاميذ على اختبار الدافع للإنجاز، تبعا لأسلوب التنشئة الأسرية الديمقراطي (1.88)، أعلى من متوسط درجات التلاميذ على اختبار الدافع للإنجاز، تبعا لأسلوب التنشئة الأسرية المتسلط (1.69). وان متوسط درجات التلاميذ على اختبار الدافع للإنجاز، تبعا لمفهوم الذات المرتفعة (1.88)، أعلى من متوسط درجات التلاميذ على اختبار الدافع للإنجاز، تبعا لمفهوم الذات المنخفضة (1.63). وان متوسط درجات الطالبات (1.89) أعلى من متوسط درجات الطلاب (1.80). ولاختبار فيما إذا كانت الفروق الملاحظة في الجدول السابق رقم (3) ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05)، تم استخراج تحليل التباين الثلاثي المبين في الجدول التالي رقم (4).

الجدول رقم (4)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر متغيرات أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والنوع الاجتماعي على الدافع للإنجاز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
أساليب التنشئة الأسرية	0.514	1	0.514	**4.339	0.038
مفهوم الذات	1.185	1	1.185	*10.012	0.002
النوع الاجتماعي	0.144	1	0.144	1.215	0.271
أساليب التنشئة الأسرية × مفهوم الذات	0.00011	1	0.00011	0.001	0.976
أساليب التنشئة الأسرية × النوع الاجتماعي	0.055	1	0.055	0.467	0.495
مفهوم الذات × النوع الاجتماعي	0.032	1	0.032	0.274	0.601
أساليب التنشئة الأسرية×مفهوم الذات×النوع الاجتماعي	0.106	1	0.106	0.899	0.344
الخطأ	40.606	343	0.188		
المجموع	**1248.0**	**350**			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.01).

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

يجيب الجدول رقم (5) عن سؤال الدراسة التالي:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في متوسط درجات التلاميذ على متغير الدافع للإنجاز تعزى لأساليب التنشئة الأسرية، ومفهوم الذات، والنوع الاجتماعي والتفاعل بينها؟

ومن خلال النتائج يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى لأساليب التنشئة الأسرية، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير أساليب التنشئة الأسرية تساوي (4.339) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.038$)، وقد كانت مصادر الفروق لصالح الأسلوب الديمقراطي حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا الأسلوب (1.88)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي للأسلوب المتسلط (1.69).

كما يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى لمفهوم الذات، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير مفهوم الذات تساوي (10.012) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.002$) وهي معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، وقد كانت مصادر الفروق لصالح مفهوم الذات المرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا الأسلوب (1.88)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمفهوم الذات المنخفض (1.63).

أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة لمتغير النوع الاجتماعي تساوي (1.215) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.271$) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

وتشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.001) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.976$) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$).

كما تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية والنوع الاجتماعي، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي

(0.476) عند مستوى دلالة (α = 0.495) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

وتشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى للتفاعل بين مفهوم الذات والنوع الاجتماعي، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (0.274) عند مستوى دلالة (α = 0.601) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

وأخيراً أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والنوع الاجتماعي، حيث أن قيمة (ف) المحسوبة تساوي(0.899) عند مستوى دلالة (α = 0.344) وهي غير معنوية عند مستوى دلالة (α = 0.05).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

توصلت الدراسة في معالجتها الإحصائية في الفصل السابق إلى إجابات على سؤال الدراسة، ويمكن إيجازها بما يلي:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى لأساليب التنشئة الأسرية وكانت مصادر الفروق لصالح التلاميذ ممن يمارس عليهم الأسلوب الديمقراطي، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ الذين يمارس عليهم الأسلوب الديمقراطي من قبل الآباء يكون لديهم الدافع للإنجاز مرتفع، وعلى العكس من ذلك إن التلاميذ الذين يمارس عليهم الأسلوب المتسلط من قبل الآباء يكون الدافع للإنجاز لديهم منخفض، وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة بانر (Banner, 1979) التي أشارت نتائجها إلى أن أمهات التلاميذ الذكور والإناث ذوي الإنجاز المنخفض يتميزن بالأسلوب المتسلط المتمثل بالإفراط بالتقيد والضبط الصارم والشدة والحزم وإنهن أكثر عقاباً وأقل تسامحاً والهيمنة وعدم التسامح، وأكثر حماية، وأقل تفهماً للمشكلات النفسية وخلافه.

كما تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة لتواري (Tewari, 1981) والتي أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ ذوي الإنجاز العالي يستخدم الآباء معهم أسلوب التقبل أكثر، وأسلوب التجنب أقل من التلاميذ ذوي الإنجاز المنخفض.

كما تتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة فانفاريا وسينج (VanVaria & Singh, 1983) التي بينت نتائجها أن الدافعية للإنجاز ترتبط باتجاهات التنشئة الإيجابية من قبل الأم.

كما تتفق نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة كل من أوجها وهاردو (Ojha & Hardo, 1984) وسويد وسينج (Sowaid & Stangm, 1987) دراسة رم ولو (Rimm & Lowe, 1988) وستانبرغ وآخرون (Steinberg. Et. Al. 1989) ودراسة فيلدمان

دوينتزل (Feldman & Wenazel, 1990) والتي يمكن تلخيص نتائجها وجود العلاقة بين الدافع للإنجاز وأساليب التنشئة الأسرية وتتمثل هذه العلاقة في تزايد الدافع للإنجاز إذا كان الأسلوب المتبع هو الديمقراطي، ويقل الدافع للإنجاز إذا كان الأسلوب المتبع هو الأسلوب المتسلط.

كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي جدول رقم (5) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافع للإنجاز تبعاً لمفهوم الذات، عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وقد كانت مصادر الفروق لصالح مفهوم الذات المرتفعة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن التلاميذ الذين لديهم مفهوم ذات مرتفعة يكون الدافع للإنجاز لديهم مرتفع، والتلاميذ الذين لديهم مفهوم ذات منخفضة يكون الدافع للإنجاز لديهم منخفض، وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة جوبتا (Gupta, 1982) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات المختلفة لدافعية الإنجاز على مفهوم الذات، وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة بورنستين (Borunsten, 1997) التي أشارت نتائجها إلى أن الطالب الذي لديه مفهوم ذات إيجابية سيظهر دافعية أعلى مما يجعل تحصيله الأكاديمي أعلى مقارنة مع الطالب ذو مفهوم الذات المنخفضة، الذي سيظهر دافعية أدنى، كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة جوبتا (Gupta) المشار إليها في دراسة عبد الخالق والنيال (1992) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة على دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة، وكذلك توافقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة الأعسر وآخرون (1983)، التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومجالات دافعية الإنجاز.

وقد أشارت النتائج الإحصائية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات التلاميذ في الدافع للإنجاز تعزى للنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى تساوي المعاملة الأسرية بين الذكور والإناث بما يتعلق بمتابعة الدراسة والتحصيل العلمي. وتختلف نتيجة هذا السؤال جزئيا مع دراسة كل من (حسن، 1989) و (حجازين، 2002) و (العمر، 1987). وتتفق مع دراسة (كنعان، 2003) و(يعقوب وبلبل، 1985) و(بورنستين، 1997).

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي إلى عدم وجود فروق في متوسط إجابات التلاميذ على متغير الدافع للإنجاز تبعاً للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تشابه البيئة الاجتماعية والظروف الأسرية لدى التلاميذ، وتتفق نتيجة هذا السؤال جزئياً مع نتيجة جوبتا (Gupta, 1982) ودراسة (أبو جابر، 1993)، ودراسة (يعقوب، وبلبل، 1985).

وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسط إجابات التلاميذ على متغير الدافع للإنجاز تبعاً للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية والنوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وعدم وجود فروق في متوسط إجابات التلاميذ على متغير الدافع للإنجاز تبعاً للتفاعل بين مفهوم الذات والنوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وكذلك عدم وجود فروق في متوسط إجابات التلاميذ على متغير الدافع للإنجاز تبعاً للتفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات والنوع الاجتماعي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وجاءت هذه الدراسة لتتفق مع بعض الدراسات السابقة في تأكيدها على أهمية دراسة أساليب التنشئة الأسرية ومفهوم الذات وبين دافع الإنجاز لدورها في نمو شخصية سوية أولاً، وزيادة التحصيل الدراسي وإنجاز التلاميذ ثانياً، إلاَّ أنها اختلفت عنها في بعض أدوات البحث المستخدمة في قياسها، بالإضافة إلى أنها تناولت دراسة علاقة هذه المتغيرات معاً، بالإضافة إلى النوع الاجتماعي لمعرفة أثرها في دافعية التلاميذ نحو الإنجاز.

2.5 التوصيات:

1. توعية الآباء والأمهات من خلال وسائل الإعلام المختلفة بأهمية أساليب تعاملهم مع أبناءهم، وما يمكن أن تؤدي إليه من تأثير على تكوين شخصياتهم والرفع من دافعيتهم نحو الإنجاز.
2. تنمية مفهوم الذات من قِبَل الوالدين والمعلمين الذي بدوره يؤثر على دافعية الإنجاز عند تلاميذ هذه المرحلة.

3. مراعاة التنشئة الديمقراطية لدى الأبناء، بحيث يتم التقليل من أسلوب التسلط عليهم، والإكثار من التعامل معهم بديمقراطية.
4. إجراء مزيد من الدراسات على هذه المتغيرات وبمستويات عمرية مختلفة.

المراجع

أ. المرجع العربية:

أبو جابر، سوزان توفيق، (1993)، **أثر التنشئة الأسرية والترتيب الولادي والجنس على الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف السادس والتاسع في مدينة عمان،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو جبل، فوزي، (1983)، **الأساليب الشخصية والاجتماعية التكيفية لدى المراهقين الجانحين وغير الجانحين في الأردن وعلاقتها بالتنشئة الأسرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو ناهية، صلاح الدين محمد وموسى، رشاد عبد العزيز، (1988)، الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، **مجلة علم النفس**، (5)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 40-53.

أحمد، نعمة عبد الكريم، (1992)، **أسس علم النفس**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

إسماعيل، محي الدين، (1987)، **التنشئة الأسرية والأبناء الصغار**، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

الأشول، عادل عز الدين، (1989)، **علم النفس النمو**، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

الأعسر، صفاء وقشقوش، إبراهيم وسلامة، محمد، (1983)، **دراسات في تنمية دافعية الإنجاز**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، قطر 121-137.

الأعسر، صفاء، (1988)، برنامج في تنمية دافعية الإنجاز، **دراسات في علم النفس**، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 24، قطر، 161-200.

تركي، مصطفى، (1998)، الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 16 (2)، الكويت، ص157-177.

توق، محي الدين وعباس، علي، (1981)، أساليب رعاية اليتيم وتأثيرها على مفهوم الذات في عينة من الأطفال في الأردن، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الجامعة الأردنية، 3، عمان، الأردن، 71-97.

جبريل، موسى، (1993)، تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً، **دراسات الجامعة الأردنية**، 20أ (2)، عمان، الأردن، 195-219.

حجازين، بشير شاهر، (2002)، **تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

حسن، حسن علي، (1989)، المرأة ودافعية الإنجاز، دارسات نفسية مقارنة لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري، **مجلة العلوم الاجتماعية**، دار المطبوعات الجديدة، 17 (2)، القاهرة، مصر، 19-31.

حسين، محمود عطا محمود، (1985)، مفهوم الذات وعلاقته بالكفاية في التحصيل الدراسي والتخصص في المرحلة الثانوية "علمي أو أدبي"، **رسالة الخليج العربي**، 5 (16)، الإمارات العربية المتحدة، 253-280.

حسين، محمود عطا، (1987)، مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، **مجلة العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 15 (3)، القاهرة، مصر، 103-128.

حمزة، جمال، (1996)، التنشئة الوالدية وشعور الأبناء بالفقدان، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 39، السنة العاشرة، القاهرة، مصر، 139-147.

خطاب، سمير سعيد، (1994)، تباين أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية، **مجلة علم النفس**، (30)، هيئة الكتب المصرية، السنة الثامنة، القاهرة، مصر، 154-157.

خليفة، عبد اللطيف محمد، (2000)، **الدافعية للإنجاز**، الطبعة الثانية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الداوود، أسعد فرحان، (1982)، **اشتقاق معايير أردنية لمقياس مفهوم الذات لبيرس-هارس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

دويدار، عبد الفتاح، (1999)، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

الريحاني، سليمان، (1985)، أثر التنشئة الأسرية في الشعور بالأمن، **مجلة دراسات**، 12 (11)، عمان، الأردن.

زهران، حامد عبد السلام، (1977)، **علم نفس النمو**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

زهران، حامد عبد السلام، (1982)، **مقدمة في التوجيه والإرشاد النفسي**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

السيد، فؤاد البهي، (1975)، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

الشريف، بسمة، (1988)، **العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمستوى الاقتصادي والتحصيل والجنس وبين تقدير الذات لدى طلبة الجامعة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشلبي، نبال فوزي، (1993)، **أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

شقير، زينب محمود، (1990)، أثر التفاعل بين أساليب التنشئة الأسرية على أبعاد الشخصية لدى الفتاة الجامعية، **رسالة الخليج العربي**، 11 (35)، الإمارات العربية المتحدة، 99-134.

الشمايلة، نسرين بهجت، (1999)، **دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول الأكاديمي في محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

صوالحة، محمد وحوامدة، مصطفى، (1994)، **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، الطبعة الأولى، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

الطحان، محمد، (1977)، **دراسة التفوق العقلي من حيث علاقته باتجاهات الوالدين في التنشئة ومستواهما الثقافي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الطحان، محمد خالد، (1990)، دراسة العلاقة بين القلق عند الأبناء وكل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي للأسرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 5 (5)، الإمارات العربية المتحدة، 291-351.

الطواب، سيد وعمر، محمود، (1983)، **مدخل علم النفس**، الطبعة الثانية، المكتبة الأكاديمية للنشر، القاهرة، مصر.

الطواب، سيد محمود، (1990)، أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل لدى طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، 1(5)، 16-49.

العارضة، إيمان، (1989)، **أثر التنشئة الأسرية والتفاعل بين المعلم والطالب على مفهوم الذات عند التلاميذ**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الخالق، أحمد محمود والنيال، مايسة أحمد، (1992)، الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية وتلميذاته بدولة قطر، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 1(2)، قطر، 167-201.

عبد الخالق، أحمد محمود والنيال، مايسة أحمد، (1992)، الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، **دراسات نفسية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 12 (44)، القاهرة، مصر، 637-653.

العتوم، عدنان والمومني، محمد، (1994)، تطور مفهوم الذات، **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد السادس، السنة الثالثة، العدد الرابع، قطر، 73-86.

عدس، عبد الرحمن، وتوق، محي الدين، (1988)، **المدخل إلى علم النفس**، الطبعة الثانية، دار جون وايلي وأبنائه، انكلترا.

العزة، سعيد، (2000)، **الإرشاد الجماعي العلاجي**، الدار العلمية الدولية، عمان، الأردن.

العمر، بدر، (1987)، دراسة مسحية للدافعية لدى طلبة جامعة الكويت، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 15 (4)، الكويت، 75-95.

العيسوي، عبد الرحمن، (1985)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

قشقوش، إبراهيم، (1979)، **دراسات في علم النفس الدافعي، دافعية الإنجاز وقياسها**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

كفاوين، صالح، (2003)، **أثر مفهوم الذات وبعض سمات الشخصية في القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

كنعان، صفوت جابر، (2003)، **العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كونجر، جون ويول، موسن وكجان، جيروم، (1981)، **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

محمد، يوسف عبد الفتاح، (1990)، العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء ومفهوم الذات لديهم، **مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 4 (13)، القاهرة، مصر، 146-163.

محمود، نائلة، (1991) **دراسة تجريبية في تنمية دافعية الإنجاز**، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

النجداوي، حمود، (1991)، **أثر دوافع الإنجاز ومفهوم الذات الأكاديمية وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى تلاميذ الصف التاسع في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الهنداوي، علي فالح حمد، (1991)، **التنشئة الوالدية والسلوك الاجتماعي للأبناء**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

الوقفي، راضي، (1984)، **مقدمة في علم النفس**، الطبعة الأولى، دار الندوة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

وهيبي، أحمد عاطف، (1999)، **مفهوم الذات لدى تلاميذ الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات ذات الصلة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يعقوب، إبراهيم وبلبل، رمزي، (1985)، علاقة مفهوم الذات في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في الأردن، **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، 1 (2)، اربد، الأردن، 49-64.

اليعقوب، علي، (1988)، **أثر التحصيل الأكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ب. المراجع الأجنبية:

Atkinson, J. W. (1958). **Motivation in Fantasy Action and Society,** New York Jersey: Van Nostrand.

Atkinson, J. W. (1984). **An Introduction to Motivation,** New York Jersey: Van Nostrand-Reinhold.

Banner, C.N.(1979). Childrearing Attitudes of Mother of Under Average and Over-Average Achievement Children, **British, Journal Education Psychology**, p.130-135.

Baughman, E. & Welsh. (1962). **Personality: A Behavioral Science**. Prentice-Hall. Inc.

Bornstein, Leah Louise. (1997), Self-Concept Motivation and Academic Achievement in A Sample of Community College Students, (Doctoral Dissertation) **Dissertation Abstract International**, University of Denver, p.p 205.

Burns, R.B. (1979). **The Self Concept: Theory, Measurement, Development, and Behaviour,** (2^{nd}.ed), New York: Long man Inc.

Colangelo, N. Dettman, (1983), A Review of Research on Parents and Families of Gifted Children, **Expectation Children**, Vol. 50, No. 1, p.p 20-27.

Correy. (1977). **Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy**. Brooks Cole, Monterey.

Feldman, S. & Wentzel, K. (1990). Relations Among Family Interaction Patterns, Classroom, Self-Restring and Academic Achievement of Preadolescent Boys, **J. of Educational psychology**, Vol. 82 (4), P. 813-819.

Gupta, V. (1982). Impact of Anxiety and Achievement Motivation of Self Concept of High School Student. **Indian Psychological Review,** 23-20-23.

Hall and Lindzy, (1978). **Theories of Personality.** John Willy, New York.

Harlock, E. (1964). **Personality Development**, New York, McGraw- Hill, Inc.

Hermans, H.J. Loack, J. J. & Maes, P.C. (1972), Achievement Motivation and Fear of Failure in Family and Schools, **Development Psychology**, 6, 520-528.

Kelly, Keviu, R. and Jordan, La Verna. K. (1990), Effects of Academic Achievement and Gender Academic and Social Self-Concept: A Replication Study. **Journal of Counseling and Development**, Vol. 69 (2): 173-177 Eric.

Murray, H. (1938). **Explorations in Personality: A Clinical and-Experimental Study**, Oxford Uni. Press, New York, P.123.

Myers. G. David, (1995), **Psychology**. 4th Edition, New York: Worth Publishers, Inc.

Nuttall, E.V. (1976), Parental Attitudes and Their Effect on Children Academic Motivation. **Journal of Psychology**. Vol. 94, No. (8), p.p: 127-133.

Ojha, H. (1989). A study of patent-Child Relation and Achievement Motivation Among Indian Adolescent Boys, Psycho-logia: An international**, J. of psychology in the orient**, Vol. 27(2), P. 98-104.

Rimm, S. Lowe, B. (1988). Family Environments of Underachieving Gifted Student**. Gifted child Quarterly,** 32 (4), p. 353-360.

Shaffer, R. David. (1993), **Developmental Psychology (Childhood and Adolescence)**, (Third Education), California: Brooks, Cole Publishing.

Skaalcik, E, Eimar and Valas, Harald, (1999). Relation Among Achievement, Self-Concept, and Motivation in Mathematics and Language Arts, A-Longitudinal Study, **Journal of Experimental Education**, 67 (2): 135-149.

Smith, J.M. (1973), **A quack Measure of Achievement Motivation, Brj. Soc.** Clin, psych. 12.

Sowaid, M. et. al. (1987), Relationship Between Parental Attitudes and Achievement Motivation Among Paharia **High School Students, Psychotically Studies**, Vol. 32 (1), p. 15-18.

Stinberg, L. et. al. (1989), Authoritative Parenting Psychosocial Maturity and Academic Among Adolescents, **Child Development**, Vol. 60 (6), p. 1424-1436.

Tewari, F. et. al. (1981), A Study of Family Background, Intellectual Ability of Educationally Advantage and Disable ant aged Groups. Asian, **Journal of Psychology and Education**, Vol. 7 (1), p.40-43.

VanVaria, K. & Singh, S. (1983), Maternal Child Reading Attitudes Related to Child Motivation, **Personality Study and Group Behavior**, Vol. 3 (1), p. 54-58.

Veroff, J. (1969). **Social Comparison and the Development of Achievement Motivation,** In: C.P. Smith (Ed.) A Achievement-Related Motives in Children, New York: Russell sage Foundation.

Wagman, Richard Fosep, (1989). **A Study of Self Concept, Attribution, Motivation and Perception of Control in Elementary School Students**, (Doctoral Dissertation) Dissertation Abstract International. University of Michigan, 1988, p.p 328.

Wallace, A. (1986). **Theories of Counseling and Psychotherapy,** Bacon Inc, New York.

Wills, S. B. (1971), Personality Variables Which Discriminate Between Groups Differing in Level of Self-Actualization. **Journal of Counseling Psychology**. 2(1): 222-227.

ملحق (أ)

مقياس التنشئة الأسرية

مقياس التنشئة الأسرية

تعليمات

أخي الطالب/ أختي الطالبة

أمامك عدد من الجمل يستخدمها الناس لوصف مشاعرهم أو اتجاهاتهم نحو آبائهم أو أمهاتهم، أقرأ كل جملة، ثم ضع إشارة (✓) في المكان المناسب، وعند تغيير الإجابة ضع خطاً معاكساً فوق إشارة (✓) هكذا (✓̸) في المكان المناسب بعدها.

ومن الضروري أن تعرف أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لأي من الجمل، ولذا أشر إلى الجواب الذي يبدو لك أنه يصف شعورك، أو اتجاهك بشكل عام، ومن المهم أن تجيب عن كل جملة بصراحة، دون أن تصرف وقتاً طويلاً على أية من الجمل الواردة.

علماً بأن المعلومات التي ستدلي بها، ستكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض الدراسة فقط.

مع شكري وتقديري لحسن تعاونكم

الباحثة:

منتهى العويضات

النوع الاجتماعي: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

الصف:...

المستوى التعليمي للأب:...............................

المستوى التعليمي للأم:...............................

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
.1	أعمل جهدي لإرضاء والداي.				
.2	يعاملني والداي كصديق.				
.3	يعاملني والداي وكأنني لا زلت طفلاً صغيراً لا أفهم شيئاً.				
.4	أخبر والداي بعلاماتي في الامتحان مهما كانت.				
.5	يتفهم والداي حقيقة مشكلاتي كمراهق.				
.6	يدلل والداي أخي الأصغر أكثر مني.				
.7	يوفر لي والداي ما أحتاجه.				
.8	يحرمني والداي من المصروف إذا أخطأت بينما لا يحرمان أختي/ أخي منه إذا أخطأ.				
.9	يصدق والداي ما أقوله لهما.				
.10	يمدحني والداي أمام أخوتي أو أصدقائي.				
.11	أحتاج إلى عطف وتشجيع والداي.				
.12	يتوقع والداي مني النجاح في دراستي وأعمالي.				
.13	يعاقبني والداي عندما يشكوني أحد إليهما.				
.14	أعجب بوالدي وأفتخر بهما كثيراً.				
.15	يعاملني والداي بقسوة دون سبب.				
.16	يسألني والداي عن دراستي أو أحوالي.				
.17	أشعر بأن الكل في أسرتي لا يهتم بي.				
.18	يحب أفراد أسرتي بعضهم بعضاً.				
.19	أتمنى السعادة والعمر الطويل لوالدي.				
.20	يتقبل والداي أفكاري واقتراحاتي.				
.21	يقول والداي بأنني لا أنفع لعمل أي شيء.				
.22	يسألني والداي عن رأيي عند مناقشة أشياء تتعلق بأسرتنا.				
.23	ينتقدني والداي دون سبب.				
.24	يتدخل والداي في اختيار كتبي ومجلاتي.				
.25	يوبخني والداي إذا أخطأت.				
.26	يوافق والداي على الأصدقاء الذين أختارهم.				
.27	يغضب والداي إذا رسبت في الامتحان.				
.28	يعمل والدي ليلاً نهاراً من أجل سعادتنا.				
.29	يأخذني والداي معهما في رحلاتهما أو زياراتهما.				

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	أبداً
.30	لا أستطيع أن أفهم ما يريده مني والداي.				
.31	أشعر بأنه لا أحد من والداي يفهمني.				
.32	يسمعني والداي باهتمام عندما أتحدث لهما عن مشكلاتي.				
.33	يحاول والداي فرض نوع معين من الأصدقاء علي.				
.34	ألبس ما أشاء دون تدخل من والداي.				
.35	يفضل والداي أخوتي الذكور على الإناث.				
.36	يذكرني والداي بعيوبي وفشلي.				
.37	يشاركني والداي في الحديث عن مشكلات المجتمع ويشجعاني على إعطاء رأيي.				
.38	يحاول والداي فرض ساعة نوم معينة عليّ.				
.39	يعاملني والداي كإنسان كبير وناضج.				
.40	يطلب مني والداي إطاعة أخي الأكبر.				
.41	أشعر بأن والداي قد خاب أملهما بي.				
.42	يفرض علي والداي مصروفاً يومياً لا يكفيني.				
.43	يحاول والداي فرض نوع البرنامج التلفزيوني الذي أشاهده.				
.44	أخجل من أن أقول مشكلتي لوالدي.				
.45	يساعدني والدالي أثناء تحضير دروسي أو القيام بواجباتي المدرسية.				

الملحق (ب)

مقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

في الصفحات التالية تجد عدداً من العبارات التي يستعملها الناس لوصف أنفسهم، أرجو أن تقرأ كل عبارة، وتضع إشارة (✓) تحت كلمة نعم إذا كانت العبارة تصف ما تشعر به أو تضع إشارة (✓) تحت كلمة لا إذا كانت العبارة لا تصف ما تشعر به عادةً، علماً بأن هذه الإجابات لن يطّلع عليها أحد ولن تستخدم إلا لأغراض البحث.

الرقم	فقرات المقياس	نعم	لا
.1	يسخر زملائي مني في الصف.		
.2	إنني إنسان سعيد.		
.3	يصعب عليّ تكوين الأصدقاء.		
.4	إنني إنسان ذكي.		
.5	إنني خجول.		
.6	يسبب شكلي الإزعاج لي.		
.7	سأكون إنساناً مهماً عندما أكبر.		
.8	أشعر بالقلق عندما يكون لدي امتحانات في المدرسة.		
.9	إنني السبب في الأخطاء التي تقع في أعمالي.		
.10	أسبب المتاعب لعائلتي.		
.11	إنني شخص قوي.		
.12	لديّ أفكار جيدة.		
.13	إنني عضو هام في عائلتي.		
.14	أفضل طريقتي الخاصة في أي عمل أقوم به.		
.15	أتقن عمل الأشياء التي أصنعها بيديّ.		
.16	أستسلم وأضعف في متابعة الأمور.		
.17	أعمل واجباتي المدرسية بشكل جيد.		
.18	أعمل أشياء سيئة كثيرة.		
.19	أتصرف بطريقة غير مقبولة في البيت.		
.20	إنني عصبي.		
.21	أستطيع تقديم تقرير جيد أمام الصف.		
.22	أوجه النقد لأخوتي وأخواتي.		
.23	يظهر أصدقائي ميلاً نحو أفكاري.		
.24	أطيع أوامر أهلي.		
.25	إنني إنسان محظوظ.		
.26	أشعر دائماً بالانزعاج لكثير من المواقف التي تواجهني.		
.27	يتوقع أهلي عمل أشياء كثيرة مني.		
.28	أحب نفسي كما هي.		
.29	أشعر بأنني مستثنًى أو مستبعد من بعض المواقف.		
.30	شكلي جميل.		

الرقم	فقرات المقياس	نعم	لا
31.	أتمنى لو كانت شخصيتي غير ما هي عليه.		
32.	أنام جيداً في الليل.		
33.	أكره المدرسة.		
34.	إنني آخر من يقع عليه الاختيار في الألعاب.		
35.	أمرض كثيراً.		
36.	يعتقد زملائي في المدرسة أن لديّ أفكار جيدة.		
37.	إنني غير سعيد.		
38.	أصدقائي كثيرون.		
39.	إنني مرح وبشوش.		
40.	لديّ الكثير من الطاقة للنشاط والحركة.		
41.	ينتقدني الناس كثيراً.		
42.	وجهي يبعث السرور لدى الآخرين.		
43.	عندما أحاول أن أقوم بعمل ما، أتعثر كثيراً ولا يحالفني التوفيق.		
44.	ينتقدني أفراد عائلتي في البيت.		
45.	ينحصر دوري في الألعاب والرياضة بالمشاهدة وليس بالمشاركة.		
46.	أنسى ما أتعلمه.		
47.	يجد الناس سهولة في التعامل معي.		
48.	أفقد أعصابي بسهولة.		
49.	أتمتع بشهرة وشعبية بين أصدقائي.		
50.	أقرأ وأطالع بعض الكتب غير المدرسية.		
51.	أفضل العمل وحدي على العمل مع الجماعة.		
52.	أحب أخوتي وأخواتي.		
53.	أتمتع بمظهر جيد.		
54.	غالباً ما أكون خائفاً.		
55.	غالباً ما تسقط الأشياء مني وتتكسر.		
56.	إنني مخلص في عملي.		
57.	إنني مختلف عن الناس الآخرين.		
58.	تخطر على بالي أفكار سيئة.		
59.	إنني أبكي بسهولة.		
60.	إنني شخص جيد.		

الملحق (ج)

مقياس دافع الإنجاز

مقياس دافع الإنجاز

أخي الطالب/ أختي الطالبة:

يرجى قراءة كل فقرة من الفقرات التالية، وحيث توجد أمامك إجابتان لكل منها، ضع إشارة (✓) تحت كلمة نعم أمام الفقرة إذا كانت تمثل إجابتك، وكذلك وضع نفس الإشارة (✓) تحت كلمة لا أمام الفقرة إذا كانت تمثل إجابتك.

الرقم	فقرات المقياس	نعم	لا
1	يتحسن أدائي بدرجة عالية عندما أعمل عملاً أحبه.		
2	أفضل أن لا أثق في موقف تحدي من أحد.		
3	لا أحب ممارسة الروتين.		
4	عندما يكون لدي هدف ذو قيمة فإن علي بذل أقصى جهد لتحقيقه.		
5	أفضل الإعجاب بفوز الآخرين بدلاً من فوزي أنا.		
6	أنا لست شخصاً مثابراً.		
7	أظهر المشاعر الجيدة عندما أنجح في أداء عمل ما.		
8	يمكنني المحاولة مرات عديدة في عمل شيء ما ولكن من الأفضل أن أدع العالم يسير كما هو.		
9	أسعى جاهداً نحو النجاح لأنه يحقق لي الاحترام.		
10	إن حياتنا الحديثة تنعدم فيها فرص المنافسة بدرجة كبيرة.		